



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FABIANO DE CRISTO TEIXEIRA E PINHO JÚNIOR

O REISADO DE CONGO CARIRIENSE COMO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO  
MUSICAL

CRATO

2022

FABIANO DE CRISTO TEIXEIRA E PINHO JÚNIOR

O REISADO DE CONGO CARIRIENSE COMO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO  
MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Culturas e Diversidades

Sublinha: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias

Orientador: Prof. Dr. Josier Ferreira da Silva

CRATO

2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P654r Pinho Júnior, Fabiano de Cristo Teixeira e.  
O Reisado de Congo Caririense como referencial para a Educação Musical / Fabiano de Cristo Teixeira e Pinho Júnior. – Crato-CE: URCA, 2022.  
151 p.; il, color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, 2022.  
Orientador: Prof. Dr Josier Ferreira da Silva.

1. Educação. 2. Educação Musical. 3. Etnomusicologia. I. Silva, Josier Ferreira da. II. Universidade Regional do Cariri. III. Título.

CDD: 372.87  
CDU: 37.015:78

*Elaborada pela Bibliotecária Rosana Pereira Marinho CRB 3/nº 1393*

Para citar este documento:

PINHO JÚNIOR, F. C. T. **O Reisado de Congo Caririense como referencial para a Educação Musical**. Crato (CE): Universidade Regional do Cariri, 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Regional do Cariri, 2022.

FABIANO DE CRISTO TEIXEIRA E PINHO JÚNIOR

O REISADO DE CONGO CARIRIENSE COMO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO  
MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Culturas e Diversidades

Sublinha: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias

Orientador: Prof. Dr. Josier Ferreira da Silva

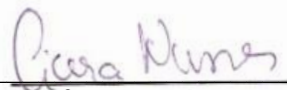
Aprovada em 16 de dezembro de 2021.

**Banca Examinadora**




---

Prof. Dr. Josier Ferreira da Silva  
Universidade Regional do Cariri – URCA



---

Profa. Dra. Cícera Nunes  
Universidade Regional do Cariri – URCA



---

Prof. Dr. Márcio Mattos Aragão Madeira  
Universidade Federal do Cariri – UFCA

**Mas eu sou novo e o meu mestre é meu guia  
Tudo o que ele canta vira para mim uma lição  
Sou campeão, eu não me engano  
Diga aos seus mestre que eu tô treinando  
Tudo que vou aprendendo  
Amanhã tô ensinando**

*(Letra da música Meu Mestre, Meu Guia de autoria  
de Fabiano de Cristo em homenagem às mestras e  
mestres do Reisado de Congo caririense. Esse  
trabalho é dedicado a essas pessoas)*

## AGRADECIMENTOS

Ao Mestre. Força e luz que permite a brilhante caminhada da vida, sem a qual não teria sentido a arte.

À Lorena Chagas, companheira que mais uma vez não negou esforços para atravessarmos juntos mais uma fase, em busca de novas conquistas. Hélio, Aurora e Léo, filhos e irmãos que chegaram pra que possamos sentir juntos a grande ventura da vida.

À minha querida mãe, D. Griselide e amado pai Sr. Fabiano pelo zelo, carinho e apoio que têm me dado durante tantos anos, essencial para a construção de tudo o que já conquistei.

Às mestras e mestres do Reisado de Congo caririense. Quero ser sempre um discípulo. Quero poder um dia retribuir tanta gentileza e sabedoria.

Ao Prof. Dr. Josier Ferreira pela oportunidade de vivenciar um processo de investigação com liberdade e afeto pelo tema e todos/tudo que os circundam.

À professora Dra. Cícera Nunes e ao professor Dr. Márcio Mattos pela amizade, prontidão e orientação sempre acompanhadas de uma vibração positiva, sentida por mim, à qual devo retribuir, somando mais um elo na corrente da docência.

Às Mestras Mazé Luna e Flatenara Silva e aos Mestres Antônio e Raimundo Evangelista e Valdir Vieira, por mais uma oportunidade de vivenciarmos uma experiência juntos. As histórias que temos para contar colorem de afeto o livro da minha vida.

Às companheiras e companheiros participantes da pesquisa pela disponibilidade, carinho e zelo com que acolheram a proposta de uma ação compartilhada na execução desse projeto.

Às professoras, professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, por tantas tarde e noites de reflexões instigantes.

À coordenação e equipe do projeto Arte Urgente pela oportunidade da realização da oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical, campo de nossa pesquisa, que viabilizou trocas, construções e espaço digno às mestras e mestres participantes.

## RESUMO

O Reisado de Congo caririense é uma manifestação de nossa diversidade cultural, fortemente fundamentado em estruturas de matriz africana. Relicário de procedimentos musicais e poéticos muito antigos que se expressam em uma riqueza de performances cênicas, corporais, literárias, visuais e musicais que nos motivou, pela vivência como brincante e tocador, bem como pela observação do desprezo de seus saberes nos mais diversos espaços educacionais (academia, escolas especializadas, educação básica) a analisar como seus referenciais musicais podem ser trabalhados no campo da educação musical. Para isso optamos por convidar cinco mestras e mestres do Reisado de Congo caririense para participar de uma oficina inspirada na metodologia de Encontro de Saberes, juntamente com educadoras e educadores musicais, alunas e alunos de graduação em música – licenciatura, arte-educadores, pesquisadoras e pesquisadores da diversidade cultural brasileira, artistas, professoras e professores do ensino básico e agentes de espaços de educação não-formais. As falas dos participantes foram transcritas e analisadas sob as lentes da etnomusicologia e da educação musical com o embasamento crítico das teorias decoloniais. O grupo participante da pesquisa idealizou um seminário online para rediscutir os temas abordados durante a oficina com disponibilização para o público geral por meio de plataforma de hospedagem de vídeos, como forma de produto educacional, legado a interessados em conhecer e desenvolver formas de se trabalhar os referenciais do Reisado de Congo caririense principalmente na educação musical. Além disso também foi elaborado um material de apoio pedagógico com as análises musicais e reflexões presentes na pesquisa.

**Palavras-chave:** Reisado de Congo. Educação musical. Etnomusicologia. Encontro de Saberes.

## ABSTRACT

The *Reisado de Congo caririense* is an expression of our cultural diversity, strongly rooted in structures of African origin. It is a reliquary of ancient musical and poetic procedures that express a wealth of scenic, corporal, literary, visual, and musical performances that motivates us in this research, which is founded in first-hand experience as a “player” (participant) and musician, as well as through observation of the disdain for its knowledges in the most diverse educational spaces (academia, specialized schools, basic education), to analyze how its musical references can be employed by the field of music education. For this we opted to invite five culture bearers (*mestras/mestres*) of the *Reisado de Congo caririense* to participate in a workshop inspired by the Knowledge Meeting methodology, together with educators and music educators, as well as undergraduate students – in the areas of music certification, art education, scholars representing Brazilian cultural diversity, artists, primary school teachers, and agents from spaces of non-formal education. The talks of the participants were transcribed and analyzed under the lens of ethnomusicology and music education with a foundation in critical decolonial theories. The group participating in the study held an online seminar to discuss the themes developed during the workshop made available for the public by way of a video hosting platform, as a kind of educational product, a legacy for stakeholders primarily in music education. In addition, pedagogical support materials were developed with musical analysis and reflection on the study.

**Keywords:** *Reisado de Congo*. Music Education. Ethnomusicology. Knowledge Meeting.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Integrantes do grupo Tambor de Cabôco reunidos por ocasião de cortejo nas ruas do bairro Benfica em Fortaleza - Ceará .....	11
Figura 2 - Mestre Raimundo Evangelista (Mestre Mateus do Reisado dos Irmãos) e Fabiano de Cristo brincando no Quilombo de 1º de janeiro de 2006 em Juazeiro do Norte - Ceará ....	12
Figura 3 - Experimentando junto ao grupo Fulô da Aurora os saberes aprendidos com os mestres das bandas cabaçais caririenses.....	13
Figura 4 - Integrantes do espetáculo Rabecas da Cachoeira no Assentamento Cachoeira do Fogo em Independência - Ceará.....	14
Figura 5 - Mestra Mazé Luna ao centro junto ao Reisado Decolores Dedé de Luna.....	62
Figura 6 - Mestra Flatenara Silva durante apresentação na programação do Ciclo de Reis em Juazeiro do Norte .....	64
Figura 7 - Mestre Raimundo Evangelista brincando de Mateus no Reisado Discípulos de Mestre Pedro .....	65
Figura 8 - Mestre Antônio Evangelista .....	66
Figura 9 - Mestre Valdir jogando espadas com seus discípulos .....	68
Tabela 1 - Análise das ocorrências obtidas com o Estado da Arte .....	31
Partitura 1 - Vinde a Nós.....	91
Partitura 2 - Apresentamos Nosso Grupo.....	93
Partitura 3 - Tanta Flor, Tanta Beleza .....	95
Partitura 4 - Olhei pro Céu .....	96
Partitura 5 - Eu Esse Ano Vou pra Capital Federal.....	97
Partitura 6 - Exemplos de interpretação da frase: Beleza, cheguei agora .....	101
Partitura 7 - Ti Ti Ti Maravilha.....	106
Partitura 8 - Afinação da viola de reisado .....	112
Partitura 9 - Célula rítmica da marcha no Reisado de Congo caririense.....	120
Partitura 10 - Convenção rítmica criada para o grupo Brincantes Cordão do Caroá.....	121
Partitura 11 - Célula rítmica da valsa no Reisado de Congo caririense .....	122
Partitura 12 - Síncope Característica .....	124
Partitura 13 - Peça de chegada do boi .....	124
Partitura 14 - Célula rítmica do xote no Reisado de Congo caririense .....	125
Partitura 15 - Comparação entre a "síncope característica" (A) e a célula básica do xote (B) .....	125
Partitura 16 - Acentos da caixa evidenciando a estrutura do tresillo .....	128
Partitura 17 - Células rítmicas do baião no Reisado de Congo caririense .....	129
Partitura 18 - Tresillo na linha de zabumba do baião de espada .....	129
Partitura 19 - Trupé do Reisado dos Franciscanos no ritmo de baião.....	131
Partitura 20 - Célula rítmica do quilombo no Reisado de Congo caririense.....	135
Partitura 21 - Análise do refrão de Batuque (1929) em relação ao ritmo do quilombo .....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABET	Associação Brasileira de Etnomusicologia
AVBEM	Associação dos Voluntários para o Bem Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMUC	Centro de Estudos Musicais do Cariri
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FLADEM	Fórum Latino-americano de Educação Musical
FUNCI	Fundação da Criança e da Família Cidadã
IAP	Investigação Ação Participativa
IDM	Instituto Dragão do Mar
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MORACA	Movimento Raízes Cariri
PMEDU	Programa de Mestrado Profissional em Educação
PROCULT	Pró-Reitoria de Cultura da Universidade Federal do Cariri
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECULT	Secretaria de Cultura do Estado do Ceará
SOLIBEL	Sociedade Lírica do Belmonte
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>1 CHEGOU, É HORA / CHEGOU A HORA DO REISADO PELEJAR – TRAJETÓRIA DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>19</b>
1.1 <i>Seu tocador, o senhor que sabe mais – Por que a educação musical é tão distante dos referenciais de nossa diversidade cultural? .....</i>	22
1.2 <i>Levanta-te cavaleiro / prepare a arma, se apronte / pegue o cavalo, se monte / vá mostrar que é bom guerreiro – Resistência, mobilização e legislação .....</i>	25
1.3 <i>Meu reisado se conhece pelo som da violinha – Os Reisados de Congo caririenses como referencial para a educação musical.....</i>	29
<b>2 ABRE-TE SEDE DE OURO, SOU TIRA CORO / CHAVE DE SALOMÃO – SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA UMA PESQUISA JUNTO AO REISADO DE CONGO .....</b>	<b>35</b>
2.1 <i>Eu vou fazer o que meu coração deseja / Vou fazer uma igreja com vinte e cinco janela – A disposição para uma pesquisa engajada, participativa e retribuidora.....</i>	39
2.2 <i>Mas eu sou novo e o meu mestre é meu guia / Tudo que ele canta vira para mim uma lição – Encontro de Saberes .....</i>	43
2.3 <i>Briga Maranhão / vou brigar com o estrangeiro / vou brigar o ano inteiro / a favor dessa nação – Teoria, ação e pedagogia decolonial.....</i>	47
2.4 <i>Na Serra do Araripe eu avistei a grande fortaleza - Pensando uma pedagogia decolonial no Cariri cearense .....</i>	51
<b>3 TUDO QUE VOU APRENDENDO, AMANHÃ TÔ ENSINANDO – A PESQUISA DE CAMPO, MEMÓRIAS, SABERES E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>57</b>
3.1 <i>Chegou o grupo do reisado vencedor – Os participantes da pesquisa.....</i>	60
3.2 <i>Meu mestre eu fui à escola / Não tive a memória de aprender ler – O Reisado de Congo na educação musical do Cariri .....</i>	76
3.3 <i>Tô ensaiando reisado com gosto e satisfação / Quero que me bote a benção, meu padre Ciço Romão – Liberdade de criação e interpretação do Reisado de Congo caririense .....</i>	89

<b>3.4</b>	<b><i>Meu boi é bonito, meu boi do amor / faça sua venha aos pés dos tocador –</i></b>	
	<b>Instrumentos musicais no Reisado de Congo.....</b>	<b>102</b>
<b>3.5</b>	<b><i>Ô bate marcha, toque o tambor / O meu amor é que me faz eu ir à guerra –</i></b>	
	<b>Rítmica no Reisado de Congo caririense.....</b>	<b>117</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

***Boa noite todos  
eu tenho memória.***

***Só vim agora  
porque foram me chamar.***

*(Peça cantada por Mestra Margarida do Guerreiro  
Santa Joana D'Arc de Juazeiro do Norte)*

Peço licença a quem acessar esse escrito tão significativo para mim como profissional da educação para – embora esteja apresentando as linhas iniciais dessa pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (PMEDU/URCA), trabalho viabilizado pela construção intelectual de muitas pessoas entre mestras, mestres, pesquisadoras e pesquisadores de diversos campos do conhecimento – me dirigir em primeira pessoa apenas nessa seção, uma vez que optei por aqui relatar um pouco de minha trajetória e minhas motivações para empreender essa proposta. Nas próximas sessões não darei continuidade a esse formato devido considerar que as bases teórico/metodológicas que me fundamentam são parte de acervos epistêmicos que transpassam tempo e espaço, cabendo a mim, sob orientação do amigo e prof. Dr. Josier Ferreira da Silva, promover diálogos entre formas de agir e pensar educação que nem sempre (às vezes raramente) se encontram nos espaços educativos, principalmente institucionalizados.

O interesse por essa pesquisa vem sendo amadurecido no tempo e na minha trajetória como músico, educador, brincante e admirador de diversas tradições da cultura cearense. Nasci e residi em Fortaleza – Ceará até os 32 anos. Em minha infância e juventude não tive o privilégio de estudar música em escolas formais, mas a ressonância dos batuques dos blocos afro-baianos na passagem dos anos 80 para os 90, antes dos primeiros movimentos daquilo que em seguida foi idealizado com o nome de Axé Music, exerceram em mim um fascínio que operou uma escuta ativa e um exercício autodidata de educação musical. Com apenas 13 anos já atuava como percussionista em um grupo musical no Colégio Cearense Sagrado Coração que tinha o papel de executar um repertório litúrgico nas missas da capela e outro popular nos bailes da escola.

O cenário musical de Fortaleza continuou a conduzir de forma essencialmente prática e vivencial minha formação musical. Da percussão nas bandas de baile, migrei para a bateria nas bandas de rock, para a experimentação sonora e exercício de composição autoral no grupo Cidadão da Mata (nome que homenageia a música de Chico Anysio e Arnaud Rodrigues), até

chegar às rodas de capoeira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) onde, juntamente com alunas e alunos do curso de pedagogia e de outras áreas das humanidades, além de artistas do boêmio bairro do Benfica, criamos o grupo Brincantes Cordão do Caroá que depois se tornou projeto da Pró-Reitoria de Extensão dessa mesma universidade em atividade até o momento.

O Brincantes Cordão do Caroá abriu uma nova perspectiva de fazer musical. A forte ligação com o movimento estudantil, com as práticas pedagógicas, o interesse pelo aprendizado junto às mestras e mestres se amalgamou em uma experiência que não só marcou e redirecionou minha trajetória artística e docente como gerou um movimento que se expandiu por Fortaleza e pelo interior. É esse o nascedouro das tirações de reis do bairro do Benfica, do surgimento de grupos, da organização de festivais, encontros de arte e educação, da integração de jovens, como no meu caso, às alas de batuqueiros dos maracatus, ao corpo de brincantes dos bois da periferia costeira, viabilizou viagens de campo, pesquisas e principalmente, laços de amizade de estudantes universitários com mestras, mestres e brincantes na capital e no interior.

Esse movimento de caráter artístico, mas também pedagógico e de pesquisa, resultou em experiências significativas como o Grupo de Estudo Percussivo Brincantes Cordão do Caroá que depois veio a se apresentar como coletivo artístico batizado de Tambor de Cabôco (Figura 1), o qual tive a alegria de coordenar.

Figura 1 - Integrantes do grupo Tambor de Cabôco reunidos por ocasião de cortejo nas ruas do bairro Benfica em Fortaleza - Ceará



Fonte: Arquivo do autor

As práticas musicais do movimento se alimentavam da vivência com os grupos de tradição, mas também contribuía com eles de forma dialógica. Eu e muitos outros integrantes do Tambor de Cabôco fomos reforçar os conjuntos musicais do Boi Ceará do Mestre Zé Pio, do Boi da Juventude do Mestre Zé Ciro, dos Maracatus Nação Fortaleza, Áz de Ouro, e até de grupos do interior como o Reisado Discípulos de Mestre Pedro (Figura 2), também conhecido como Reisado dos Irmãos, liderado, à época, pela Mestra Dôra<sup>1</sup> e pelos Mestres Antônio e Raimundo Evangelista em Juazeiro do Norte. Foi nesse período e nesse contexto que também se motivou a criação de novos grupos em Fortaleza como a Banda Cabaçal Filhos de Frei Humberto, o Boi Mina de Ouro, o Maracatu Axé de Oxóssi e os Reisados N. Sra. das Dores, N. Sra. de Fátima e N. Sra. da Saúde.

Figura 2 - Mestre Raimundo Evangelista (Mestre Mateus do Reisado dos Irmãos) e Fabiano de Cristo brincando no Quilombo de 1º de janeiro de 2006 em Juazeiro do Norte - Ceará



Fonte: Arquivo do autor

Paralelamente e integrado a esse processo comecei a dar aulas de música na Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI), órgão da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Até então eu não tinha experiência com o ensino de música, cursava uma licenciatura em Ciências

<sup>1</sup> Maria Auxiliadora Sousa Evangelista até hoje não é reconhecida perante a comunidade como mestra. Estou me permitindo arbitrar esse título no presente texto por considerá-la uma guardiã dos saberes do Reisado de Congo cariense e principalmente da memória desse grupo. Igualmente por compreender processos que deslegitimam as mulheres de serem reconhecidas como mestras da cultura.



Biológicas e nunca havia estudado teoria musical ou instrumento em escolas formais. O convite para esse trabalho trazia a confiança de que minha trajetória prática com a música, principalmente percussiva, era naquele contexto mais válida do que títulos e metodologias tradicionais de educação musical. Isso fazia muito sentido uma vez que o público atendido pela FUNCI era bem diferente do que frequenta as escolas de música. Trabalhei com moradores de rua e crianças que viviam uma situação de rua em suas próprias comunidades, próximas de suas casas, de suas famílias, mas também do trabalho infantil, da mendicância, do tráfico de drogas, e distantes da escola e de outras redes de oportunidades de mobilidade social. Mais uma vez tive que aprender na prática, dessa vez junto aos meus colegas, uma abordagem a qual não havia me preparado formalmente, a da educação social de rua, forjando ainda mais minha vivência como educador.

Em 2008 deixei a educação social de rua para atuar na produção e gestão cultural, momento em que me distanciei da prática profissional como educador, aproveitando para dar continuidade à minha caminhada artística e aos laços de amizade com as mestras e mestres da tradição. Como músico integrei o grupo Fulô da Aurora (Figura 3), ainda em atividade e que já conta com dois discos gravados<sup>2</sup>.

Figura 3 - Experimentando junto ao grupo Fulô da Aurora os saberes aprendidos com os mestres das bandas cabaçais carienses



Fonte: João Luís

<sup>2</sup> Os discos do grupo Fulô da Aurora encontram-se disponibilizados na página <https://soundcloud.com/fulodaaurora>. Acesso em: 19 fev 2022.



Como gestor de cultura tive a oportunidade de pensar e produzir não só apresentações de diversos grupos de tradição, mas também de compor o movimento que idealizou as terreiradas, festas promovidas com apoio institucional nas casas de mestras e mestres e nas sedes dos reisados, bandas cabaçais, maneiro-pau, cocos, lapinhas e outros grupos, na busca de alternativas à crescente espetacularização das apresentações dos grupos de tradição locais.

Em 2012 ingressei no curso de Música – Licenciatura, iniciado na UFC em Fortaleza e concluído na Universidade Federal do Cariri (UFCA), por ocasião de minha mudança em 2013 para a cidade de Crato, onde resido desde então. Esse momento fortaleceu ainda mais minha proximidade com os artistas que há 10 anos me inspiravam e me ensinavam a arte e os valores aos quais não tinha acesso na academia. Concluí a licenciatura em Música e uma pós graduação em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo – Residência Agrária, também pela UFCA dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), onde pude fortalecer novos laços, desta vez com os mestres rabequeiros do Assentamento Cachoeira do Fogo em Independência, Sertão dos Inhamuns. Laços não só de amizade, mas também artísticos, uma vez que foi a partir desse encontro que construímos o espetáculo Rabecas da Cachoeira, um diálogo entre os integrantes do grupo, formado por músicos do Cariri e mestres dos Inhamuns, que circulou por alguns espaços culturais (Figura 4).

Figura 4 - Integrantes do espetáculo Rabecas da Cachoeira no Assentamento Cachoeira do Fogo em Independência - Ceará



Fonte: Arquivo do autor

Essa experiência foi particularmente importante por ter lançado um desafio tanto a mim

e aos meus parceiros caririenses Ranier Oliveira (acordeom) e Vinícius Pinho (percussão), quanto aos mestres rabequeiros Antônio Barroso, Zé Barroso e Toinho Barroso. O desafio foi montar um repertório que transcendesse às nossas zonas de conforto. Que apresentasse ao público um recorte do tripé da formação musical dos rabequeiros do Sertão dos Inhamuns (baseada no Reisado de Caretas, nas Danças de São Gonçalo e nos Forrós de Rabeca) e composições para rabeca influenciadas pelo lugar que o instrumento ocupa hoje na música urbana de uma forma que expressasse um pouco do sentimento de reciprocidade artística e aprendizado mútuo vivido pelos integrantes do grupo durante o tempo em que o projeto foi gestado.

A intenção aqui não é me locupletar dessas conquistas, uma vez que, apesar de reconhecer os privilégios que tive por ser homem cis, branco, nascido em família de classe média, tenha que fazer uma reverência ao saber e à generosidade de mestras, mestres e brincantes que me acolheram há quase vinte anos e que ainda são a referência maior do que eu busco como artista, músico e educador. São meus principais formadores e de quem sempre recebi mais do que fui, e sou, capaz de dar. Não poderia deixar passar a oportunidade de, em um programa de mestrado, em uma universidade nascida e atuante na região que considero das mais diversas culturalmente no Ceará e também no Brasil, empenhar meu esforço intelectual e humano para desenvolver uma proposta de ação junto a esses grupos e provocar reflexões que raramente me foram incitadas em minha formação acadêmica. Reflexões a respeito do valor do saber tradicional, do seu lugar no conjunto de saberes legitimados, da importância da voz de seus guardiões, da potência afirmativa de sua resistência cultural e da urgência dos espaços educativos dialogarem respeitosamente com esses sujeitos se quiserem efetivamente enriquecer os conteúdos, as epistemologias, a formação humana, objetivando o desenvolvimento de uma nação mais justa, mais fortalecida, que reconheça e se mobilize para desfazer efeitos que o racismo e a colonialidade estruturam oprimindo grupos historicamente subalternizados, e que de uma forma ou de outra prejudicam todo o conjunto da nossa sociedade.

O intuito principal é de me localizar perante o leitor na condição de pesquisador, contextualizando nesse relato parte do que me compõe social, acadêmica, cultural e humanamente, revelando a sobreposição de categorias, privilégios, atuações, referências e responsabilidades que devo estar atento para cumprir, da forma mais justa que me for possível, com os compromissos inerentes a uma vaga em um programa de mestrado profissional em educação em uma universidade pública no Cariri cearense.

Dentre os variados saberes das mestras, mestres, brincantes e músicos das manifestações

de nossa diversidade cultural aos quais citei brevemente, tenho o Reisado de Congo caririense como um referencial de relevância central em minha trajetória como músico, compositor e educador musical. Percebendo a ausência de trabalhos acadêmicos que abordassem essa manifestação na construção de uma educação musical identificada com a estética e as epistemologias que a compõe, me senti chamado a entender como os referenciais musicais do Reisado de Congo caririense podem ser trabalhados no campo da educação musical.

Dessa forma foi realizada uma oficina intitulada “O Reisado de Congo caririense como referencial para a educação musical” com a presença de mestras e mestres de Reisado de Congo de Crato e Juazeiro do Norte, dentro da metodologia de Encontro de Saberes, aberta à participação de educadoras e educadores musicais, alunas e alunos de graduação em pedagogia ou música – licenciatura, arte-educadores, pesquisadoras e pesquisadores da diversidade cultural brasileira, artistas, professoras e professores do ensino básico, educadoras e educadores de espaços de educação não-formais, abordando aspectos fundantes da brincadeira como: Origens, histórias e memórias do Reisado de Congo caririense; Aspectos musicais e rituais das peças de Reisado de Congo; Dança e corporeidade; Jogo de espadas.

A diversidade de áreas de conhecimento e atuação pedagógica desse grupo me fez ampliar o entendimento do termo educação musical presente na questão da pesquisa. Dessa forma busquei analisar práticas e saberes presentes no Reisado de Congo caririense que podem referenciar não só o trabalho da educadora e do educador musical com formação acadêmica para essa atuação pedagógica específica, mas também para outros profissionais que incluem a música em suas abordagens e que desejam referências alternativas que normalmente não estão presentes na formação inicial ou continuada, nos materiais didáticos e sequer nos espaços de difusão musical, seja nas rádios, na TV ou internet.

Assim a pesquisa ganhou amplitude podendo servir a um conjunto diverso de profissionais, em vários níveis e espaços educacionais. As análises trazem questionamentos específicos da formação inicial de educadoras e educadores musicais, ao nível da graduação em música, exemplos de práticas musicais dos Reisados de Congo que podem inspirar atividades na educação básica ou mesmo em espaços de educação não formal como os projetos de música desenvolvidos por ONG's, coletivos artísticos, movimentos sociais e educadores autônomos.

A pesquisa não se propõe a relacionar metodologias ou procedimentos para serem replicados em atividades de educação musical ou que se utilizem da música como elemento importante, mas sobretudo levanta uma série de particularidades presentes na cultura musical dos Reisados de Congo que constituem um rico referencial para os estudos relacionados à

música, mas que são sistematicamente preteridos dos currículos dos cursos de música, do ensino de música na educação básica ou nas escolas especializadas e dos espaços de difusão musical em geral. A riqueza desses saberes resiste concentrada nos terreiros das mestras e mestres e na prática pedagógica de algumas educadoras e educadores que furam a bolha monoepistêmica de uma educação musical hegemonicamente ocidental limitada a repertórios da música europeia (muitas vezes restrita a um período de cerca de trezentos anos) e estadunidense. Esforço louvável, mas que ainda não equilibra a balança entre a importância de nossa diversidade musical e sua expressividade nos espaços de educação e difusão cultural.

O grupo que participou da oficina integrou a metodologia de pesquisa-ação participativa que permitiu a idealização coletiva de um *webinário* para apresentação dos conteúdos e reflexões trabalhados durante os encontros. Sua veiculação se dará em plataforma pública de compartilhamento de vídeos para acesso livre e posterior consulta por parte de educadoras, educadores, gestoras, gestores, artistas, mestras, mestres, brincantes e pessoas interessadas em ter referências a respeito da temática. Além disso foi produzido um material de apoio pedagógico que sintetiza as principais análises, reflexões e proposições da pesquisa em um formato mais acessível aos espaços educativos e profissionais que já trabalham com a educação musical seja na educação formal (superior ou básica) ou não formal (projetos sociais, ONG's, espaços autônomos).

O texto se estruturará em três capítulos. No primeiro capítulo, dividido em três seções, serão apresentadas algumas questões relevantes que justificam a motivação para a investigação proposta onde, na primeira seção, serão feitos questionamentos do porquê dos currículos de educação musical ainda se valerem majoritariamente de referenciais eurocentrados. Na segunda seção foi feita uma compilação de leis e políticas públicas a nível federal e estadual, que não só requerem uma mudança de paradigma educacional, mas também possibilitam o trabalho em rede para a implementação de ações que aproximem a educação musical dos referenciais estéticos, filosóficos e metodológicos presentes na diversidade cultural brasileira. Na terceira seção é apresentado um estado da arte relacionando as chaves de pesquisa “Reisado de Congo” e “educação musical”, concluindo com a delimitação da questão de pesquisa.

O segundo capítulo traz a apresentação de conceitos, teorias e referências acadêmicas que importantes para as análises e discussões seguintes e está dividido em quatro seções. Na primeira é apresentada a opção por uma pesquisa ação participativa alinhada com a pesquisa etnomusicológica. Na segunda são apresentadas as bases teórico metodológicas dos Encontros de Saberes como ferramenta de trabalho de campo. Na terceira é feita uma síntese de

importantes categorias discutidas pelas teorias decoloniais para propor uma ação pedagógica que é apresentada na quarta seção como uma proposta para o Cariri cearense.

O terceiro capítulo traz as descrições e análises do campo de pesquisa, estando dividido em cinco seções. A primeira apresenta a estrutura da pesquisa de campo e seus participantes. A segunda discute como a formação de docentes em música é estruturada em padrões majoritariamente coloniais, tendo como exemplo o curso de licenciatura em Música da UFCA e a construção do projeto político pedagógica da escola Vila da Música. A terceira seção mostra quão rico é o Reisado de Congo no aspecto da liberdade e criatividade interpretativa e composicional, levantando ideias para a atuação na educação musical. A quarta apresenta questões ligadas aos instrumentos musicais presentes nessa brincadeira, destacando o conjunto cabaçal, a viola de reisado e a rabeça. Por fim, na quinta seção é feita uma análise das muitas relações entre corpo e ritmo, concluindo com as considerações finais.

## **1 CHEGOU, É HORA / CHEGOU A HORA DO REISADO PELEJAR – TRAJETÓRIA DA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

A educação está presente em todas as dimensões da vida social humana. Se somos seres culturalmente localizados é pela educação, formal, não formal e informal, que vemos valores, visões de mundo, saberes e fazeres serem desenvolvidos e transmitidos ao longo do tempo. Não somente os conteúdos escolares, mas também nossas práticas cotidianas, o caráter, as opiniões, ideologias, condutas sociais, são constantemente moldadas nos espaços educativos, entendendo, de forma ampliada, a ideia de que esses espaços incluem, mas vão além dos muros da escola, encontrando no ambiente familiar, na comunidade, na mídia, no ambiente social virtual, a organização epistemológica que resulta na estruturação das sociedades sujeitas fundamentalmente às relações de poder que constroem processos educativos e se retroalimentam dos mesmos.

A dimensão educacional vem articulando conteúdos instrumentais, filosóficos, historiográficos, linguagens, costumes culturais e arte nas sociedades modernas a partir de enunciados nobres associados à formação humana, à promoção da cidadania, da emancipação e da liberdade, mas que como todo processo cultural – e sendo a educação o lócus privilegiado da organização e controle social – flui de acordo com dinâmicas que envolvem pressões, opressões, violências, resistências, lutas, acordos e negociações, por parte de vários sujeitos coletivos que imprimem poderes de naturezas distintas. Essas dinâmicas, no campo da educação, agem nas questões relacionadas ao conhecimento, aos aspectos de desenvolvimento, transmissão, fomento ou ocultação e, conseqüentemente, à legitimação ou não de saberes, construídos historicamente e dominados ou identificados com diferentes grupos sociais.

Como resultado desses movimentos, se desenvolvem os currículos dos sistemas institucionalizados de educação e os saberes e fazeres que compõem outro amplo acervo de conhecimentos ligados a outros espaços culturais que geralmente não são legitimados como espaços educativos, principalmente pelas políticas públicas, instituições e grupos que não fazem parte das comunidades guardiãs desses saberes. É nesse segundo âmbito onde encontramos os saberes da diversidade cultural, das mestras, mestres e brincantes, as práticas de terreiros, de quilombos, os conhecimentos dos povos indígenas e todo um universo epistemológico que historicamente foi silenciado, deslegitimado ou inferiorizado para a consolidação de um outro conjunto de saberes que compõem o paradigma do que conhecemos como modernidade.

As artes se integram a esse cenário com suas variadas especificidades, protagonizando

inclusive momentos de maior aproximação entre o conhecimento afrodiaspórico e indígena e o das elites, especificamente no caso da música, quando presenciamos movimentos como os nacionalistas, o movimento armorial no Brasil, o jazz, a bossa nova e mesmo a música erudita de tradição europeia que tem inegável referência na música rural daquele continente. Como nos aponta o músico e professor Ivan Vilela:

Erudito vem do radical latino “rus” que se refere às coisas em seu estado essencial. Daí vem o rústico, o rural, o rupestre, o rudimentar. Somos dados a confundir o que é essencial com o que é simples. Tratamos de essências como simplicidades, na nossa busca sem fim pela elaboração. Quando a música europeia passou a ser escrita nos mosteiros ela deixou de ser “rus” e passou a ser “ex-rus”, sendo o “ex”, no latim, não somente o ex como conhecemos, mas sim o “proveniente de”. Assim devemos ver a música erudita como proveniente da rústica, conforme nos aponta Bakhtin em *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. Notem que qualquer construção a partir disso se configura em dominação simbólica, ou seja, de se achar que uma música é mais sofisticada do que a outra, pois o conceito de sofisticação é também um conceito cultural e, portanto, relativo. (VILELA, 2020)

Sua fala nos revela o estabelecimento arbitrário e ideológico de hierarquias entre culturas musicais originadas de diferentes grupos sociais, o que ele classifica como uma dominação simbólica, ou seja, um tipo de domínio que atua no campo das ideias, dos significados, da estética, do conhecimento. Parafraseando Grada Kilomba e os questionamentos feitos na abertura do primeiro capítulo de seu *Memórias da plantaçãõ*: Episódios de racismo cotidiano, podemos imaginar os produtores da música de tradição afrodiaspórica, indígena indagando: Quem pode cantar/tocar? O que acontece quando cantamos/tocamos? E sobre o que podemos cantar/tocar?<sup>3</sup>

A partir desse exercício podemos perceber duas questões, a primeira é que a hierarquização e consequente validação de determinados saberes em detrimento de outros historicamente subalternizados suprimiu dos circuitos de difusão e educação musical, os sistemas musicais indígenas, africanos e afrodiaspóricos, a música das comunidades rurais, para citar apenas exemplos mais próximos da realidade do nordeste brasileiro. Esse processo está fundamentado no estabelecimento do eurocentrismo e sua consequente criação do “outro”, no cientificismo iluminista, no racismo, no colonialismo e na ideia de modernidade.

A segunda questão é que as indagações sugerem que o silenciamento e epistemicídio promovidos pela modernidade provocam, por outro lado, uma consequente radicalização das lutas dos povos subalternizados, sobretudo na resistência simbólica e existencial, reafirmando sua presença e ação, como afirma Arroyo (2014, p. 47):

Nas resistências desses grupos a essas formas de pensá-los e de tratá-los reagem e

---

<sup>3</sup> No texto original a autora lança as perguntas: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33)

contestam as formas de pensar-se o Estado, suas instituições, políticas e programas. Tensões carregadas de aprendizados, que levam a afirmar-se presentes, existentes, conscientes e resistentes a essas formas tão superficiais de pensá-los.

Cabe aqui referenciar o entendimento de epistemicídio adotado nesse trabalho. Segundo Boaventura de Sousa Santos epistemicídio é o processo político-cultural através do qual se mata ou se destrói o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados, como via para manter ou aprofundar essa subordinação. Historicamente, o genocídio foi com frequência associado ao epistemicídio. Por exemplo, na expansão europeia o epistemicídio (destruição do conhecimento indígena) foi necessário para justificar o genocídio do qual foram vítimas os indígenas (SANTOS, 1998, p. 208, tradução nossa)<sup>4</sup>. Em uma das obras em que o autor lança esse conceito, o livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* que tem sua primeira edição em 1994, Boaventura considera o epistemicídio um dos grandes crimes contra a humanidade, que além do sofrimento e devastação que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento (SANTOS, 1999, p. 283).

Sueli Carneiro em sua tese de doutorado expande esse conceito trazendo importantes observações relacionadas à realidade educacional de crianças e jovens negros no Brasil. A autora considera que o epistemicídio é

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

É nessa dinâmica que se apresentam as tensões, opressões e resistências, e o resultado da combinação dessas forças é um dos principais modeladores da estrutura epistemológica, conceitual e curricular das instituições educacionais. As instituições educacionais brasileiras, tendo como principais irradiadores os currículos e projetos político-pedagógicos dos cursos de formação inicial, sobretudo as licenciaturas, reiteram e perenizam o padrão monoepistêmico, eurocentrado e moderno/colonial da ciência ocidental

A cópia desse padrão ocidental forneceu a base conceitual para a fundamentação dos processos de transmissão de conhecimento e foi responsável pela seleção do conteúdo curricular a ser ministrado nacionalmente. Sua utilização não somente levou à exclusão de diversos modos de saber, fazer e sentir próprios dos povos tradicionais (ligados, em maior ou menor grau, a processos informais e de transmissão oral de ensino-aprendizagem), como também de pessoas que, mesmo com o notório domínio em suas áreas de atuação, não fossem portadoras de graus e/ou títulos acadêmicos.

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesario para “justificar” el genocidio del que fueron víctimas los indígenas. (SANTOS, 1998, p. 208)



(CARVALHO et al., 2016, posição 2482-2486)

É também a partir desse movimento que se estruturam os currículos tradicionais para o ensino de música, onde as referências tanto de repertório, instrumentos, teorias, técnicas e até mesmo história são predominantemente eurocentradas. Segundo Fonterrada (2008, p. 208) a ação jesuítica na educação, conseqüentemente na educação musical, imprimiu duas características: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa. Portanto, desde o século XVI a educação musical brasileira, principalmente nas instituições formais, é um terreno onde o pensamento monoepistêmico afastou a riqueza de práticas musicais da nossa diversidade cultural, sobretudo africana, afrodiáspórica e indígena, limitando o ensino à teoria da música de câmara europeia principalmente dos períodos barroco, clássico e romântico.

Essa trajetória reforçou a ideia de hierarquização dessas culturas musicais, privou várias gerações de músicos do conhecimento de uma diversidade de sistemas com formações instrumentais próprias, complexas estruturas de composição, escalas diferenciadas, padrões rítmicos, fecundidade poética, além de metodologias singulares de transmissão musical, que agregam criativamente jogos lúdicos, corporeidade, mnemônica e outras estratégias relevantes, mas pouco estudadas fora do contexto autóctone. A disparidade entre essa farta produção e sua insuficiente representatividade nos espaços educativos nos motiva a agir profissional e cientificamente para investigar e propor alternativas que promovam maior diálogo entre as referências tradicionais presentes na educação musical e as referências ancestrais presentes na nossa diversidade cultural.

### **1.1 *Seu tocador, o senhor que sabe mais* – Por que a educação musical é tão distante dos referenciais de nossa diversidade cultural?**

Uma das principais motivações da proposta atual é alimentada pela incoerência, ainda pouco questionada na maioria dos espaços formais de promoção da educação musical, entre seus referenciais majoritariamente eurocentrados e sua inserção em uma realidade onde a diversidade cultural é uma marca definidora. É importante destacarmos que o conceito de eurocentrismo adotado por nós nesse trabalho se filia ao entendimento de Aníbal Quijano.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo

do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (2005, p. 115)

Somos uma cultura de soma, qualquer atitude contrária a este movimento depõe contra a nossa própria formação cultural (VILELA, 2020). As referências musicais, performáticas, rítmicas, os instrumentos, as técnicas, os sistemas de composição, as escalas e as inumeráveis experiências de transmissão musical compõem complexos epistemológicos ricos e contraditoriamente ocultados.

Nossa passagem pelos cursos de licenciatura em música da UFC e UFCA revelou um grande distanciamento dos saberes musicais tradicionais, do conteúdo trazido para sala de aula. Durante os cinco anos de graduação (de 2012 a 2017), à exceção das disciplinas de Etnomusicologia I e II (essa segunda optativa) nenhuma cadeira foi ofertada onde o estudo de instrumentos ou repertórios de referência central nas culturas musicais de tradição oral, principalmente da região do Cariri (onde pagamos 48 dos 59 componentes do curso), fosse o objetivo principal. Mesmo já tendo uma relação de vivência e pesquisa com pifeiros e rabaqueiros em diversas regiões do estado, além do estudo desses instrumentos desde 2005, não nos foi permitida a elaboração de um recital de conclusão do curso (atividade obrigatória na estrutura curricular para a obtenção do grau de licenciado) com esses instrumentos. Essa passagem é ainda mais controversa, uma vez que o próprio Projeto Pedagógico para Implantação do curso de Música da UFCA tem como um de seus objetivos formar educadores musicais competentes na execução e no ensino de um instrumento musical, podendo este ser um instrumento de cordas friccionadas (inclusive Rabeca), de sopro (inclusive Pífaru) ou violão (MORAIS *et al.*, 2009, p. 13). Atualmente, após reforma no Projeto Pedagógico do curso, a rabeca e o pífaru não se encontram mais como possíveis instrumentos de atuação profissional do docente formado. Também não há no curso nenhuma cadeira dedicada a esses instrumentos e o quadro de professores conta com apenas um professor que estuda e toca um desses instrumentos, a rabeca.

o caráter colonial e neocolonial da universidade latino-americana instaurou uma hierarquia de conhecimentos baseada no eurocentrismo, suprimindo, invisibilizando, desqualificando e excluindo saberes provenientes de outros paradigmas civilizatórios que compõem nossas sociedades, tais como os indígenas e afrodescendentes. (INCTI, 2015, p. 10)

É importante ilustrar que a região do Cariri cearense é o território de maior ocorrência de música de pífanos no estado, reunindo as dezenas de bandas cabaçais existentes no Ceará. Estes conjuntos foram descritos pelo pianista, compositor e folclorista Aloysio de Alencar Pinto

no encarte do disco Documentário Sonoro do Folclore Brasileiro, nº 23 – Banda Cabaçal/Ceará (1978) como o mais antigo, o mais característico e mais importante conjunto instrumental da música folclórica brasileira (BANDA CABAÇAL, 1978).

É também a região de nascimento dos rabequeiros Cego Aderaldo, Cego Oliveira e Zé Oliveira, responsáveis por colocar a rabeça na história da cantoria nordestina. Esse instrumento musical ainda se apresenta como outra importante expressão de nossa música de tradição oral uma vez que o registro de Carvalho (2018) no livro Tirinete – Rabecas da Tradição é o maior que se tem conhecimento no país, contando com 184 rabequeiros e luthiers homens e uma mulher, Dona Ana de Umari no Cariri cearense. Esse número é ainda bem maior uma vez que o autor só incluiu na pesquisa o que ele define como “rabequeiros da tradição”, deixando de registrar dezenas de jovens rabequeiros ligados ao contexto da música urbana e com atuação dentro e fora do estado.

Nosso relato indica uma carência de ações educacionais institucionalizadas que levem em conta culturas musicais representativas. Essa ausência de direcionamento pedagógico alinhado com nossa história cultural não ocorre apenas no ensino superior e pode ser evidenciado também na educação básica. Em Juazeiro do Norte temos mais exemplos que nos dão medida do distanciamento entre os saberes tradicionais e o ambiente escolar como relata Nunes (2007, p. 143):

podemos perceber que a educação escolar oferecida as crianças e jovens em muitas escolas juazeirenses não contempla a realidade local da comunidade, e são deficientes as atividades pedagógicas voltadas para os aspectos histórico-culturais da localidade. Existe um distanciamento entre os conteúdos ensinados e a experiência cotidiana dos alunos. Assim, a educação formal torna-se excludente, transmissora de uma ideologia que reforça o preconceito.

Josier Ferreira da Silva (2005, p. 89) questiona como a escola no contexto do Cariri reflete as relações históricas de dominação social e relata como as instituições escolares nessa região nasceram no cenário da colonização local. Cenário onde desde o final do século XVII, com a crescente ocupação dos sertões movimentada pela expansão da monocultura canavieira no litoral e zona da mata e a dinâmica do ciclo do couro, foi palco de um processo fundiário marcado pelo extermínio e dominação dos povos indígenas (dominação coercitiva, mas sobretudo simbólica e cultural), concessão de terras condicionada a proprietários que fossem católicos e sistema de padroados. As origens das vilas e da proto-urbanização fortaleceu o monopólio clerical da educação, a centralidade administrativa, repressiva e espiritual dominada pela aristocracia amalgamada à igreja e a crescente ocupação populacional que se estabelecia em propriedades de fazendeiros onde os limites entre o público e o privado gestaram

desigualdades e limitações que até hoje refletem aberrações como o domínio particular de recursos hídricos naturais.

Em um cenário como esses é decorrente que a educação atue conforme as exigências políticas e ideológicas da estrutura de poder (Ibidem). Essas estruturas não se mantêm sem investirem na hierarquização epistêmica que privilegia o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais como foi institucionalizado (MIGNOLO, 2017, p. 11). Essas construções se mostram fundamentais para entendermos por que os referenciais estéticos e epistêmicos que são trabalhados majoritariamente na educação musical das escolas locais são ainda tão eurocentrados e ignorantes dos saberes musicais que se desenvolvem nos agrupamentos tradicionais das zonas rurais e periferias do cariri cearense. Esse é o legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3)<sup>5</sup>.

## **1.2 *Levanta-te cavaleiro / prepare a arma, se apronte / pegue o cavalo, se monte / vá mostrar que é bom guerreiro – Resistência, mobilização e legislação***

A despeito da opressão social, racial, de gênero, das desigualdades, do genocídio e epistemicídio e da negligência institucional aos saberes tradicionais na educação, estamos longe de viver no país um cenário de decadência das manifestações das culturas de resistência, sejam elas de arte performática ou ligadas a rituais religiosos, se é que no contexto da nossa diversidade cultural podemos dissociar completamente essas dimensões. Há algumas décadas é visível o fortalecimento de tradições como elemento aglutinador e organizador de comunidades rurais e periféricas, a atuação efetiva de lideranças culturais e brincantes em movimentos sociais e inserção de sua arte em circuitos culturais que antes eram monopólio de artistas e grupos que tinham o fazer artístico como principal atividade profissional e fonte de renda, além de trajetórias mais ligadas ao contexto do estudo formal em escolas e academias. O crescente interesse do público, produtores e espaços culturais encontrou no talento, organização e dedicação dos artistas das comunidades periféricas, rurais, indígenas, quilombolas, uma parceria que abriu terreno e oportunidades no mercado cultural.

É nesse contexto que grupos como a Banda de Pífanos de Caruaru, grupo tradicional

---

<sup>5</sup> Carlos Walter Porto-Gonçalves está se referindo ao conceito de Colonialidade do Saber que será utilizado por nós e apresentado na seção de referencial teórico.

originário da família Bianco que sai de Alagoas em 1926 em busca de chegar ao Juazeiro do Padre Cícero, circulando os sertões alagoanos, pernambucanos e paraibanos, até se assentarem no final dos anos 1930 em Caruaru – PE, passa a compor o circuito de rádios, shows e gravadoras de discos, fixando residência e campo profissional desde a década de 70 em São Paulo (cf. PEDRASSE, 2002). É também da década de 1970 o primeiro disco gravado por Lia de Itamaracá, uma merendeira da rede pública de educação da Ilha de Itamaracá – PE, que nos anos 2000 passa a cumprir uma agenda de shows nacionais e internacionais, já tendo gravado quatro discos e participado de filmes, entre eles o premiado Bacurau (2019). Muito além dos exemplos citados há um movimento crescente de empoderamento de artistas populares na cadeia da economia criativa onde muitas mestras, mestres e brincantes passam a complementar sua renda familiar com o recebimento de cachês artísticos, venda de discos, artigos promocionais e até mesmo instrumentos musicais e elementos cenográficos dos brinquedos dos quais fazem parte como é o caso da comercialização de pífanos, rabecas, espadas e coroas de reisado, tambores de maracatu, tamancos de samba de coco e muitos outros itens.

No que diz respeito à transmissão dos saberes musicais nas comunidades, esses são tão mais assegurados quanto forem mais constantes a atuação dos grupos, seja no calendário tradicional de seus brinquedos, seja nos circuitos descritos acima. Além disso muitas mestras, mestres e até mesmo brincantes passaram a frequentar espaços de formação ministrando oficinas, relatando suas experiências e histórias nos folguedos, realizando palestras e mais recentemente sendo incorporado ao quadro de professores de projetos ligados a extensão, graduação e pós-graduação nas universidades e à sala de aula da educação básica.

Há atualmente em curso no país algumas políticas públicas de apoio à diversidade cultural onde os beneficiários primários são justamente as mestras e mestres, que ao receberem algum repasse financeiro ou atendimento prioritário e diferenciado em editais ou seleções que oportunizem sua participação em projetos culturais, irradiam os ganhos para o conjunto da comunidade nas pessoas dos brincantes dos grupos, de artesãos, artesãs, costureiras, luthiers de instrumentos musicais, músicos e outros profissionais da cadeia produtiva ligada à economia criativa. No Ceará temos um conjunto de leis que desde 2003 define o conceito de Tesouros Vivos da Cultura no âmbito de um sistema de apoio, salvaguarda e fomento da diversidade cultural a partir de nossas mestras e mestres.

Alguns desses marcos legais são a lei 13.351/03 que institui o Registro dos Mestres da Cultura Tradicional Popular do Estado do Ceará; a lei 13.427/03 que institui as Formas de Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial ou Intangível que constituem Patrimônio

Cultural do Ceará; a lei 13.842/06 que institui o Registro dos “Tesouros Vivos da Cultura” no Estado do Ceará; a lei 16.275/17 que amplia o número máximo de registros de “Tesouros Vivos da Cultura” de 60 para 80 registros; e a lei 16.026/16 que institui o Plano Estadual de Cultura do Ceará.

Os principais ganhos dessa legislação são: 1) a realização de editais anuais para seleção de mestras e mestres, grupos e coletividades como Tesouros Vivos da Cultura; 2) o repasse financeiro mensal no valor de um salário mínimo de forma vitalícia para os selecionados nesses editais<sup>6</sup>; 3) direito de preferência na tramitação de projetos submetidos aos certames públicos promovidos pela Pasta da Cultura relativos à área de atuação do diplomado. 4) outorga por parte da Universidade Estadual do Ceará (UECE) do Título de Notório Saber em artes e cultura populares aos Tesouros Vivos da Cultura, objetivando o reconhecimento de seus saberes e ofícios na prática de transmissão de seus conhecimentos.

O significado dessa última ação é visto como fundante da transformação necessária ao caráter moderno/colonial das universidades brasileira na visão de José Jorge de Carvalho.

Um dos eventos mais revolucionários ocorridos em uma universidade brasileira desde a fundação da USP em 1934 foi a titulação coletiva do Notório Saber para 58 mestres e mestras cearenses consagrados como tesouros vivos do estado ao longo dos últimos dez anos. O título foi outorgado em novembro de 2016 pela Universidade Estadual do Ceará e é reconhecido pelas outras universidades estaduais, a do Vale do Acaraú (UVA) e a Regional do Cariri (URCA). O precedente descolonizador dessa outorga de um título equivalente ao de doutor para mestres, em sua maioria analfabetos, refunde efetivamente o sentido do saber universitário no Brasil, rompendo com a dependência da validação científica segundo os moldes da universidade ocidental moderna. (CARVALHO, 2018, p. 116-117)

Essas conquistas possibilitam uma ampliação da atuação de mestras e mestres seja por iniciativas próprias, seja por promoção de programas institucionais que articulem ações a partir das possibilidades viabilizadas por essas leis. É o caso, por exemplo, de seleções públicas que contemplam ações educativas de mestras e mestres em espaços educativos formais e não formais como os editais Artista Presente<sup>7</sup> e Minha Escola é da Comunidade<sup>8</sup>. É importante reconhecer que essas mudanças não aconteceram por mero acaso ou mudança repentina de foco

---

<sup>6</sup> O repasse mensal de um salário se dá de forma vitalícia para mestras e mestres contemplados individualmente. Os grupos portadores do título de "Tesouro Vivo da Cultura" farão jus à percepção de auxílio financeiro destinado à manutenção de suas atividades, a ser repassado pelo Estado do Ceará, durante o período de 2 (dois) anos, em cota única a ser definida em conformidade com as disponibilidades orçamentárias, em valor não inferior a R\$ 4.200,00 (quatro mil e duzentos reais), admitida a correção anual do referido piso, contada da concessão da benesse, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC, ou outro indexador que o substitua. (Lei 13.842/06, Art. 6º)

<sup>7</sup> Disponível em: <http://editais.cultura.ce.gov.br/2019/05/20/edital-de-credenciamento-artista-presente-2019/> . Acesso em: 19 fev 2022.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/doc\\_orientador\\_escola\\_e\\_da\\_comunidade\\_2020.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/doc_orientador_escola_e_da_comunidade_2020.pdf) . Acesso em: 19 fev 2022.

do mercado cultural e das instituições de ensino que acordaram para a riqueza negligenciada do saber artístico historicamente subalternizado. Essas conquistas são fruto da mobilização de movimentos sociais principalmente os indígenas, negro e do campo.

Outro importante marco para a educação foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), inicialmente pela lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio. Cinco anos depois foi aprovada a Lei 11.645/08, alterando a obrigatoriedade prevista na lei 10.639 para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com essa lei o parágrafo primeiro do artigo 26-A da LDB passa a prever que

o conteúdo programático a que se refere o artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008a)

O parágrafo segundo determina que os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Isso constitui uma oportunidade para as professoras e professores de música que assumem as disciplinas de Arte ou Música na educação básica trabalharem a educação musical a partir dos referenciais de matriz indígena, africana e afro-brasileira e assim ampliar estética e epistemologicamente o campo dessas disciplinas.

Para a composição de parte da nossa questão de pesquisa, acrescentamos aqui a legislação que restituiu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Essa definição se deu inicialmente pela lei 11.769 de 2008 e que posteriormente foi atualizada com a lei 13.278, em 2016, ampliando no currículo do componente Arte a obrigatoriedade das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). O parecer 12/2013 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a proposição da Resolução 02/2016 que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica foi elaborado pelo conselheiro e conselheiras Luiz Roberto Alves, Malvina Tuttman (Presidente), Nilma Lino Gomes e Rita Gomes do Nascimento (Relatora). O capítulo 4, dedicado ao mérito da retomada da obrigatoriedade desse componente curricular após 37 anos, uma vez que desde a lei 5.692 de 1971 (período mais duro da ditadura militar) o ensino de música foi enfraquecido em detrimento da implantação da Educação Artística como atividade polivalente no ensino de 1º e 2º graus, destaca que:

A obrigatoriedade do ensino de Música na escola, determinada pela Lei nº

11.769/2008, é o resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na busca pelo reconhecimento da importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes. (CNE, 2013, p. 07)

Segundo Queiroz (2014, p. 2) uma importante contribuição do Projeto de resolução é a atribuição de responsabilidades e competências aos diferentes órgãos e segmentos educacionais. O autor, que à época ocupava o lugar de presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), destaca a ampla participação popular e a atenção do CNE às audiências realizadas (QUEIROZ, 2014, p. 5 e 6) e sintetiza oito eixos centrais presentes na resolução que contemplam as discussões prévias à elaboração do documento onde destacaremos um que nos interessa mais diretamente na elaboração de nossa questão de pesquisa.

O artigo 1º da Resolução 02/2016 trata das responsabilidades que competem às escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de docentes de Música, Ministério da Educação (MEC) e Conselhos de Educação e define no parágrafo primeiro (competências da escola), no inciso IV, que as escolas devem organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino (CNE, 2016, p. 01). Essa diretriz, formulada a partir da escuta e da participação de profissionais e entidades diretamente ligadas à educação musical está diretamente alinhada com as leis 10.639 e 11.645, uma vez muitos dos “mestres de saberes musicais” estão entre indígenas e afrodescendentes e são as mestras e mestres de toré, torém, das bandas cabaçais, dos reisados, dos maracatus, dos cocos, das congadas, da capoeira e tantas outras artes resistentes que têm a música como fundamento essencial.

### **1.3 *Meu reisado se conhece pelo som da violinha* – Os Reisados de Congo caririenses como referencial para a educação musical**

Nunes ressalta que na discussão sobre a implementação da Lei no. 10.639/03 é importante considerar a necessidade de trazer os reisados para a sala de aula das escolas juazeirenses (2007, p. 141), proposta que atende simultaneamente essa lei e também as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, além de possibilitar uma abertura epistemológica rica de possibilidades e libertadora das visões estereotipadas que temos das culturas que compõem nossa sociedade.

Ao propormos um trabalho pedagógico com os reisados juazeirenses convidamos os educadores locais a refletirmos sobre a possibilidade de que a educação caminhe por outros espaços e tempos educativos. Nesta manifestação cultural, percebemos a



existência de fortes elementos de africanidades incorporados ao longo das gerações. Abre ainda um espaço para entendermos os traços próprios da nossa cultura. (NUNES, 2007, p. 140)

Nossa vivência com esses grupos desde 2003, brincando e tocando, aprendendo e dialogando, nos dão segurança para compreender que o universo musical dos Reisados de Congo consiste num acervo diversificado de saberes que são estudados também na educação musical a partir dos referenciais eurocêntricos, mas indo além em alguns aspectos. A quantidade e diversidade melódica das peças cantadas, dos acompanhamentos rítmicos, a riqueza e vigorosidade percussiva, os sistemas de afinação das pareias de pife e das violas de reisado, os cantos a duas vozes, a variedade de combinação de síncopes, a ligação entre corpo e música nos passos de dança, a ligação do jogo de espadas com as noções de andamento e compasso, enfim, o Reisado de Congo é um campo vasto de conhecimentos musicais que, além do exposto, é parte da cultura local, componente da identidade de muitos dos nossos alunos e alunas e de transmissão extremamente lúdica, intuitiva, corporal e acessível, o que nos traz um referencial que não desmotiva os estudantes por ser de difícil execução ou distante culturalmente.

Por identificarmos essas possibilidades de convergência com a educação musical, nossa área de atuação docente (lembrando que estamos no âmbito de um programa de pós-graduação profissional) mas, sobretudo por também nos identificarmos com a cultura dos Reisados de Congo caririense e termos acumulado nesse contexto um significativo relicário de memórias, vivências, dificuldades e conquistas, afetos e aprendizados, optamos por estudar esse folguedo como referencial para a educação musical.

Segundo Barroso há reisados em quase todas as regiões do Ceará se diferenciando por estruturas na composição dos personagens, das danças e das narrativas em, pelo menos, cinco tipos: Reis de Couro (ou de Caretas), Reis de Bailes, Reis de Caboclo, Boi e Reis de Congo (que tem como variante também o folguedo do Guerreiro) (BARROSO, 1996, p. 12 e 13).

Segundo o autor o Reisado de Congo:

tem seu centro de ocorrência no Cariri, zona de engenhos de cana (para fabricação de rapadura e aguardente), onde a presença do negro foi marcante. Seus números musicais (tocados, dançados e cantados) e seus quadros dramáticos são encenados por um grupo de personagens organizados em uma hierarquia que mescla elementos da economia açucareira e pecuária e das cortes medievais, comandada por um Mestre. Por fora dessa estrutura verticalizada, correm dois personagens exceções, o Mateus e sua mulher, Catirina, ambos negros e ex-escravos que atuam com liberdade total de improvisação junto ao público e aos demais brincantes do Reisado, desobedecendo às ordens do *Mestre* e fazendo galhofa com os mais respeitosos valores morais constituídos, sejam profanos ou religiosos. (Ibidem, p. 13)

Ainda hoje os Reisados de Congo estão entre os folguedos mais importantes e presentes no Cariri cearense, sendo brincado nas zonas rurais e periferias de quase todos os municípios

dessa região, em especial em Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte. Muitos dos jovens, estudantes das escolas de educação básica, principalmente da rede pública de ensino, conhecem esses brinquedos, residem próximo à sede de algum reisado, são amigos de brincantes, ou mesmo fazem ou fizeram parte de algum dos grupos. Essa característica é um dos pontos fundamentais da nossa escolha pelo Reisado de Congo como objeto de estudo.

Para delimitarmos nossa questão de pesquisa de forma relevante e original, procedemos com um Estado da Arte onde combinamos as palavras chave “Reisado de Congo” e “educação musical”. Utilizando como bases de dados o Google Acadêmico, os anais dos encontros nacionais da ABEM e da Associação Brasileira de Etnomusicologia<sup>9</sup> (ABET), a Revista da ABEM e a Revista Música e Cultura, editada pela ABET. A pesquisa foi realizada sem recorte temporal e sem critérios de exclusão. Como critérios de inclusão adotamos todas as ocorrências que fossem exibidas nos mecanismos de buscas das bases a partir das palavras chaves pesquisadas conjuntamente, independente do tipo de publicação e do local de ocorrência dos termos. Portanto, acreditamos que o resultado do Estado da Arte revela a produção que apresente as duas palavras chaves em uma mesma publicação, no universo de uma base de dados ampla e atualmente relevante (Google Acadêmico), além dos trabalhos apresentados nos encontros e revistas das duas associações profissionais das áreas mais significativas para a nossa abordagem.

Na Tabela 1 organizamos as ocorrências obtidas com o Estado da Arte apresentando os seus títulos, nomes dos autores/autoras das obras, o tipo e ano de publicação e uma síntese de como cada trabalho abordou as palavras chave que compõem o nosso tema de interesse – Reisado de Congo e educação musical.

Tabela 1 - Análise das ocorrências obtidas com o Estado da Arte

Título	Autor(a)/Autores	Tipo/ano de publicação	Abordagem do tema
Batucan (do) na escola Filomena Martins dos Santos em Cruz/CE: processo de musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas	Lidonildo Costa Pereira	Dissertação/2018	O autor faz um estudo de um grupo percussivo como experiência de musicalização em uma escola. Ele delimita a presença da percussão afrodescendente nos folguedos do estado do

<sup>9</sup> A etnomusicologia estuda a música contextualizada às características culturais, históricas e sociais dos povos e comunidades nas quais são produzidas e consideramos pertinente dialogar com esse campo como instrumento teórico e metodológico para perceber a música dos Reisados de Congo em sua construção sociocultural. As bases teórico-metodológicas dessa área a qual iremos nos apoiar nesse trabalho serão melhor apresentadas nas sessões dedicadas a esses referenciais.

			Ceará, citando o Reisado de Congo, mas não informa se, e como, os referenciais musicais desse folguedo foram trabalhados pelo grupo percussivo estudado.
Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará	Erwin Schrader	Tese/2011	O autor faz um recorte histórico de práticas percussivas na Universidade Federal do Ceará a partir das experiências do Grupo de Tradições Cearenses e do Brincantes Cordão do Carotá dedicando um capítulo extenso à história desse grupo, sua relação com os Reisados de Congo cariarienses e suas práticas percussivas artísticas e pedagógicas. O relato se dá nas atividades do grupo dentro da universidade ou em comunidades a partir de ações de pesquisa e extensão.
Um resgate às tradições culturais brasileira – estabelecendo políticas culturais	Carlos Alberto Schettini Pinto	Artigo/S/D	O artigo faz uma menção breve sobre o que são os Reisados de Congo, mas não os associa com a educação musical, termo que não ocorre no texto, mesmo tendo sido relacionado nos resultados da base de dados.
Avaliação experiencial do programa Cultura Viva: expressões culturais em rede e gestão compartilhada no Ponto de Cultura Recreio das Artes	Fátima Regina Portela de Menezes	Dissertação/2019	O trabalho foca em atividades de um ponto de cultura onde há uma interação com os reisados de boi de Sobral. O termo Reisado de Congo surge uma única vez numa citação feita evidenciando os tipos de reisado presentes no Ceará.
Congos de Milagres: música, movimento e corporeidade em devoção à Nossa Senhora do Rosário	Raimundo Nonato Cordeiro	Tese/2014	O trabalho objetiva analisar a performance do Congo de Milagres. As menções feitas ao Reisado de Congo se devem às referências

			teóricas que associam a origem dos dois folguedos aos autos de coroação dos reis de Congo. A pesquisa não se dá no campo da educação musical, mas cita essa área nos apêndices, quando o autor faz transcrições das canções do Congo que podem ser úteis, segundo o autor para atividades de musicalização, principalmente em entidades locais.
--	--	--	---

O Estado da Arte nos mostra que não há registro nas bases de dados consultadas (às quais julgamos relevantes para a publicação de trabalhos no campo da educação musical e da etnomusicologia) de pesquisas que relacionem diretamente as práticas musicais do Reisado de Congo com a educação musical. A tese de Schrader (2011) traz a temática da educação musical por meio de práticas percussivas no contexto do ensino superior, tanto na formação inicial de educadores musicais como na interação universidade/comunidade através da atividade de extensão. Apesar do trabalho não ser focado apenas nos referenciais do Reisado de Congo, mas na seção “Música percussiva e cultura popular no cenário acadêmico da UFC”, o autor faz um relato de estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caroá, onde coordenávamos, à época do recorte temporal abordado na pesquisa, o grupo de tocadores do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, além da condução de oficinas e ensaios do Grupo de Estudo Percussivo Brincantes Cordão do Caroá. Dentre esses relatos figuram estratégias elaboradas por nós e também no fluxo do coletivo, muitas vezes de forma colaborativa, que eram adotadas nesse contexto de estudo e prática musical ligados à academia, mas com intrínseca relação com mestras, mestres e brincantes dos Reisados de Congo aos quais tínhamos vínculo. Ainda discutiremos algumas das análises de Schrader mais adiante nesse trabalho.

Também é importante registrarmos que trabalhos importantes a respeito do Reisado de Congo cariense têm sido realizados e publicados ao longo de quase trinta anos, desde o clássico livro Reis de Congo (BARROSO, 1996), com destaque para os trabalhos de Nunes (2007), Farias (2011), Silva (2011), Menezes (2012) Coopat; Mattos (2012), Caixeta (2016), Tenório (2018), Feitosa (2020), estudos nos mais diversos campos como das artes cênicas, educação, cultura, etnomusicologia e sociologia. Mais recentemente houve uma produção de

autoras e autores no Cariri cearense que contribuem, em um contexto mais amplo, com a temática abordada aqui como os trabalhos de Santos (2019), Alencar (2020), este último também realizado no âmbito do PMEDU/URCA.

A partir desses dados, levando em consideração não só nosso campo de atuação docente no contexto da educação formal, mas também nossa experiência nos âmbitos não formal e informal, além da exequibilidade de uma proposta para esse nível de estudo, delimitamos a seguinte questão de pesquisa: Como os referenciais existentes no Reisado de Congo caririense podem ser trabalhados na educação musical?

Assim sintetizamos aqui três pontos importantes que se interligam fortemente criando as bases que motivam a realização dessa pesquisa, sendo eles:

1) a carência de ações educacionais institucionalizadas que levem em conta os saberes musicais africanos, afrodiaspóricos, indígenas e das comunidades rurais como referenciais válidos para a educação musical sendo representativos de nossa diversidade cultural, principalmente em regiões onde essa diversidade é mais exuberante no Cariri cearense;

2) a crescente inserção de mestras e mestres em atividades educativas, demandadas naturalmente, conquistadas a partir da luta e da militância cultural e amparadas por legislações específicas como é o caso das leis federais 10.639/03, 11.645/08, 13.278/16 (complementada pela resolução CNE 02/2016) e estaduais 13.842/06 e 16.026/16, bem como a necessidade de reformulação da ação escolar para a implementação efetiva do que dispõem essas leis;

3) a riqueza epistemológica, estética e metodológica dos saberes do Reisado de Congo como referencial para os conteúdos da educação musical, levando-se em consideração a carência de estudos que aprofundem essa questão, o fortalecimento da identidade cultural local, da luta antirracista e da promoção das relações étnico-raciais.

Esses pontos se articulam entre si nos apresentando a relevância de investigarmos interações que se mostram não só possíveis, mas urgentes e necessárias entre os saberes que já são historicamente zelados, desenvolvidos e difundidos pelas mestras e mestres de Reisado de Congo nas zonas rurais e periferias das cidades do Cariri cearense e os trabalhados em diversos contextos educacionais, acolhendo crianças e jovens já inseridos na própria dinâmica dos grupos de reisado e também de outras origens. Uma oportunidade de ampliar seus referenciais artísticos, estéticos e, sobretudo éticos, pautados pela justiça social como precedente de uma sociedade equilibrada.

## **2 ABRE-TE SEDE DE OURO, SOU TIRA CORO / CHAVE DE SALOMÃO – SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA UMA PESQUISA JUNTO AO REISADO DE CONGO**

A realização de uma pesquisa cujas motivações se pautam pelo interesse em conhecer os processos de transmissão musical no contexto do Reisado de Congo caririense e reconhecer como esse brinquedo guarda e desenvolve referenciais musicais que podem compor estratégias para a educação musical em diversos contextos, demanda a utilização de lentes interpretativas e ferramentas metodológicas adequadas. É importante que esse suporte possa evidenciar o valor das epistemologias subalternizadas, a construção de saberes coletivos e colaborativos no âmbito das comunidades tradicionais, a dinâmica instrutiva entre mestras, mestres e aprendizes, a legitimação do lugar de fala dos sujeitos guardiões dos saberes dessa brincadeira, os processos educacionais baseados na oralidade mas, sobretudo, é importante uma abordagem que procure questionar as estruturas de poder que promovem a hierarquização estética, epistemológica e sociocultural entre as práticas musicais ocidentais e as que são resultantes da nossa diversidade cultural.

Partimos do universo da educação musical, nosso campo de atuação profissional, porém tendo a consciência de que esse campo historicamente mobiliza conteúdos e categorias que muitas vezes não leva em conta os processos próprios de culturas musicais das comunidades tradicionais. É nesse contexto que se opera o ocultamento de uma série de saberes e fazeres como escalas não temperadas (como as das bandas cabaçais, aboios e cantos de trabalho), instrumentos musicais (pífano, rabeca, viola de reisado, percussões), sistemas de afinação (como o da viola de reisado ou da amarração de zabumbas e caixas cabaçais), além de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos vocais e instrumentais.

O repertório metodológico utilizado por muitos educadores musicais no Ceará também recebe uma carga expressiva de práticas inspiradas nos trabalhos de pedagogos de referência como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Murray Schafer, Keith Swanwick, fruto da estrutura curricular dos cursos de formação inicial nessa área. Esse perfil de formação, geralmente, não considera as convergências dessas importantes pedagogias com a performance dos agrupamentos da música popular e tradicional, dentre eles o Reisado de Congo e, principalmente, desperdiça a oportunidade de conhecer, se aproximar e estudar os processos idiossincráticos desenvolvidos ancestralmente nesses grupos.

Utilizamos aqui a concepção de agrupamentos da música popular e tradicional

empregada por Coopat, Mattos e González (2012) que compreende não só os Reisados de Congos, mas também outras coletividades guardiãs de culturas musicais do Cariri cearense como as bandas cabaçais, os grupos de coco, maneiro pau, bacamarteiros, lapinhas, casas de umbanda, candomblés, para citar os mais recorrentes. A pesquisa foi parte do projeto Caracterização dos Agrupamentos Musicais do Cariri Cearense, em uma primeira etapa de trabalho, entre os anos 2011 e 2012, na região do CRAJUBAR, formada pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, que constituem os principais centros urbanos e de desenvolvimento socioeconômico e cultural da região do Cariri cearense (COOPAT; MATTOS; GONZÁLEZ, 2012, p. 11). Segundo a autora e os autores os agrupamentos da música popular e tradicional do CRAJUBAR são

grupos pequenos dos homens e das mulheres carirenses, que se relacionam para a criação musical empírica, de acordo com maneiras diversas de existência, formando-se como sistemas particulares que constituem parte essencial dentro do macro sistema da cultura do Cariri cearense atual. Os agrupamentos são pequenos sistemas sociais que funcionam com formas particulares da dinâmica de grupos. (...) O condicionamento sócio histórico, cultural e educativo que caracteriza a existência de um agrupamento da música popular tradicional, determina sua função social na comunidade e condiciona o uso de um tipo determinado de conjunto instrumental, as funções musicais dentro dele, o repertório tradicional e moderno que realiza e a forma com que o conhecimento é construído e transmitido dentro do grupo, quer dizer, como se ensina e se aprende música (no grupo). (p. 15 e 16)

Tradicionalmente esses processos de transmissão são negados e inferiorizados dentro da concepção da ciência moderna, da academia e mesmo do contexto geral da educação formal e não formal, recebendo a carga de estereótipos que os caracterizam como intuitivos, espontâneos, não sistematizados, atributos que mantêm esses referenciais alheios ao campo de atuação e, principalmente, de produção intelectual da educação musical. Coopat, Mattos e González, no entanto, consideram que nos agrupamentos musicais do Cariri cearense as crianças desenvolvem capacidades musicais enormes, visando à entoação, à regularidade rítmica e o treino da polirritmia, a memória musical e a coreográfica, o controle muscular, além de muitas outras capacidades de socialização, respeito e cidadania (COOPAT; MATTOS; GONZÁLEZ, 2012, p. 24). A pesquisa também destaca que o desfrute e o aprendizado da música e da cultura local através da oralidade são privilégios de muitas crianças e adolescentes que vivem inseridos na herança de famílias e grupos humanos que realizam práticas musicais e artísticas no Cariri (Ibidem, p. 23).

Portanto, assumimos como pressupostos iniciais tanto a riqueza dos referenciais existentes nos Reisados de Congo para a educação musical como a necessidade de considerarmos o contexto histórico e sociocultural no qual essa tradição musical está inserida. Essa abordagem que considera a música como expressão indissociável de aspectos da formação

dos grupos que a produzem está presente nos estudos musicais de forma mais sistematizada desde pelo menos a metade do século passado, principalmente na musicologia, ciência que estuda a música como campo de pesquisa e que, a partir de aproximações com a antropologia, abre espaço para o desenvolvimento da etnomusicologia.

O (re)conhecimento da diversidade em música e a percepção de singularidades que caracterizam as diferentes expressões musicais nos levaram, a partir de meados do século XX, à compreensão de que cada cultura idealiza e estrutura seus processos de formação musical de acordo com os seus próprios conceitos e valores. Essas formas idiossincráticas de formação em música vêm ganhando, ao longo do tempo, cada vez mais relevância para estudos relacionados à música, pela consciência de que os sujeitos, conceitos e estratégias que caracterizam a transmissão de tal fenômeno são elementos imprescindíveis para a compreensão de qualquer cultura musical. (QUEIROZ; MARINHO, 2017, p. 63)

Queiroz e Marinho ainda ressaltam como a interlocução entre a educação musical e a etnomusicologia pode, a partir da complementaridade de subsídios teóricos e metodológicos e da consideração do contexto cultural nos processos de desenvolvimento, criação, performance e transmissão musicais, nos oferecer uma perspectiva ampla de análise que supere aspectos meramente formais ou descritivos.

As múltiplas dimensões que caracterizam a formação em música têm constituído um campo frutífero de investigação, despertando o interesse de diversas áreas de estudos musicais. Mas apesar de permear as muitas faces dos estudos relacionados à música, a compreensão da complexa rede que caracteriza a formação musical tem alcançado maior evidência e profundidade nos campos da educação musical e da etnomusicologia, ganhando ainda mais força em trabalhos estabelecidos na confluência de suas lentes interpretativas. (Ibidem)

A articulação entre esses dois campos dos estudos musicais também declara um apelo afetivo e de engajamento muito valioso para nós que atuamos profissionalmente com a educação musical em contextos amplos na educação formal e não formal. Estabelecemos com as mestras, mestres, brincantes, tocadoras e tocadores dos grupos de Reizado de Congo uma relação de admiração, amizade e parceria que merece ser melhor refletido no campo da pesquisa acadêmica de modo a também propor ações práticas que valorizem os saberes presentes nesse folguedo e a importância de seus guardiões como referenciais fundamentais para a estruturação de currículos, projetos pedagógicos e metodologias de ensino em escolas de música, ONGs, programas de formação continuada e na escola regular.

Queiroz (2020, p. 153) denuncia que

a música no Brasil foi institucionalizada a partir de um intenso processo de colonização. Esse fato fez com que os currículos, conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas, além de outros aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem formal de música no país, fossem historicamente baseados em estratégias criadas para o ensino da música erudita ocidental do passado.

Não nos interessa trabalhar dando prosseguimento a essa perspectiva apesar de termos



sido formados predominantemente dentro desse paradigma, principalmente na academia. Uma vez que nossa trajetória passa por uma escola de aprendizado junto às mestras e mestres da tradição buscaremos o diálogo entre educação musical e a etnomusicologia para manter presente a ideia de que o nosso referencial musical será o das sonoridades do Reisado de Congo e que as mesmas devem ser estudadas levando em consideração sua construção histórica e sociocultural.

Buscamos estabelecer um paralelo entre os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação musical e de transmissão musical no contexto dos grupos de reisado. O conceito de transmissão musical aqui enunciado é o utilizado por Luis Ricardo Queiroz (2004; 2005; 2010), Margarete Arroyo (1999) e Maura Penna (2015) que associam esse termo aos estudos em etnomusicologia na descrição e análise de processos educativos em práticas musicais populares de tradição oral (PENNA, 2015, p. 657). Queiroz (2010, p. 115) delimita bem sua opção quando diferencia, no universo das práticas musicais populares, os processos de transmissão musical dos de ensino e aprendizagem, expondo que esses últimos são apenas dois dos múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente. O autor também considera que a transmissão musical abrange, além do ensino e aprendizagem, valores, significados, relevância e aceitação social. Além disso também relaciona esse entendimento aos processos realizados onde não existem professores e alunos, mas sim pessoas com maior vivência e experiência, que têm a responsabilidade de comandar a performance do grupo, e que orientam os que ainda não “incorporaram” os ritmos (QUEIROZ, 2005, p. 127).

Maura Penna problematiza essa concepção para uma apropriação mais adequada do termo na área da etnomusicologia e sugere a abertura para outras concepções, inclusive trazendo para o debate as reflexões feitas no campo da educação/pedagogia, onde ela referencia a ideia de transmissão à crítica à tendência liberal tradicional nos termos de Libâneo (2006, p. 23 – 25, *apud* PENNA, 2015, 659) e à ideia de educação bancária de Paulo Freire. Porém, a visão de Queiroz a respeito dos processos de transmissão musical, fundamentados numa multiplicidade de experiências sociais que formam um espectro variado onde cabem as práticas rituais, iniciáticas, o aprendizado colaborativo, mimético, oral, aural e visual, a ludicidade, enfim, uma transcendência e uma complexificação da dualidade ensino-aprendizado, professor-aluno, que são comumente vivenciados no contexto da diversidade cultural e que não exemplificam o que Freire associa à educação bancária, à transmissão de conteúdos, à inquietude de falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar

ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos (FREIRE, 1987, p. 37).

Vejam os que o termo transmissão aqui assume uma amplitude de significados distintos e, de certo modo, antagônicos. Optamos por utilizar o termo transmissão musical na concepção de Queiroz quando nos reportarmos aos processos educativo-musicais no contexto específico dos grupos de nossa diversidade cultural.

## **2.1 *Eu vou fazer o que meu coração deseja / Vou fazer uma igreja com vinte e cinco janelas – A disposição para uma pesquisa engajada, participativa e retribuidora***

Como enunciado na apresentação dessa obra, tivemos uma formação que se deu de maneira pluriépistêmica, uma vez que foi edificada na confluência entre a vivência direta tocando e brincando com os grupos de reisado, além dos estudos acadêmicos, da produção artística e da atuação na educação popular junto ao estado e ONGs. O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) considera a perspectiva pluriépistêmica um desafio para estabelecer

um encontro fronteiriço entre diferentes paradigmas civilizatórios, cada qual com seus sistemas de conhecimento, de maneira a contrariar o processo de invisibilização e exclusão ao qual as inúmeras civilizações que compõem nosso continente foram condenadas a partir da invasão colonial. (INCTI, 2015, p. 04)

Essa aproximação com sistemas distintos e o reconhecimento dos saberes na diversidade cultural não só despertou admiração como também impulsionou a busca por uma ação que trouxesse a presença das mestras, mestres, brincantes e seus saberes para além do lugar de informante ou objeto de pesquisa tradicionalmente relegado a esses sujeitos, obviamente hierarquizando suas contribuições em pesquisas acadêmicas e subordinando sua ciência ao crivo e análise de pesquisadores e instituições. Se estamos considerando os saberes do Reisado de Congo como um referencial estético ao qual queremos nos fundamentar para o ensino de música é necessário que viabilizemos o protagonismo de mestras e mestres, pois seus lugares de fala, suas cosmologias, epistemologias e metodologias são irrepresentáveis em toda sua potência a não ser pelos seus próprios discursos e fazeres.

Na busca por uma proposta de investigação que horizontalizasse as vivências no sentido de considerar que diferentes sujeitos trazem expertises diversas, muitas vezes conflitantes e quase sempre complementares e que, envolvidos em uma mesma ação, potencializam reflexões, quebras de paradigmas, transformação de atitudes, empatia, é que nos identificamos com a proposta de Investigação Ação Participativa (IAP) na perspectiva de um de seus principais

idealizadores, Orlando Fals Borda.

Borda foi um sociólogo colombiano que iniciou, nos anos 1970, uma série de ações e reflexões motivadas pela crise da expansão do capitalismo e da modernização globalizante, pela insatisfação com a ideia de neutralidade científica (e suas implicações na isenção da academia com questões sociais emergentes e urgentes), a limitação do racionalismo e do dualismo cartesiano em fornecer análises e, principalmente, soluções para questões sociais complexas, bem como influenciado por experiências científicas e sociopolíticas na Ásia, África e América Latina, incluindo o Brasil com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (BORDA, 1999, p. 73 - 75).

A IAP sugere uma metodologia de pesquisa que leve em consideração a obtenção de conhecimento para promover causas justas, reconhece a limitação da academia em concretizar essa tarefa e busca descobrir outros tipos de conhecimento a partir de fontes reconhecidas, mas não suficientemente valorizadas como as originadas na vida indígena e na experiência da gente comum (Ibidem, p. 77).

Sem negar características estruturais díspares da sociedade, parecia contraproducente para o nosso trabalho considerar o pesquisador e o pesquisado, ou o "especialista" e os "clientes", como dois polos antagônicos, discordantes ou discretos. Em vez disso, queríamos vê-los como seres "sentipensantes", cujos diversos pontos de vista sobre a vida em comum deviam ser levados em conta conjuntamente. (Ibidem, p. 80, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Nossa identificação com a IAP se deu por reconhecermos que ela nos fornece subsídios teórico-metodológicos para valorizar os saberes desenvolvidos pelas comunidades tradicionais, por nos dar a oportunidade de ter uma relação mais fraterna com os sujeitos da pesquisa, desfazendo ou, pelo menos, minimizando as hierarquizações pesquisador/informantes, propondo uma experiência onde todos os envolvidos se sintam e sejam entendidos como participantes do processo, cada qual com sua vivência, sua experiência, seus acúmulos e saberes/fazeres distintos e complementares.

A Investigação-Ação Participativa não tem sido uma simples busca de conhecimento. Também acarreta uma transformação nas atitudes e valores individuais, na personalidade e na cultura, vista como um processo altruísta. Esse pode ser o significado mais profundo da IAP como um projeto histórico. (Ibidem, p. 85, tradução nossa)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> *Sin negar características disímiles estructurales en la sociedad, nos parecía contraproductivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al "experto" y los "clientes", como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres "sentipensantes", cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente* (BORDA, 1999, p. 80)

<sup>11</sup> *la Investigación-Acción Participativa no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruísta. Tal puede ser el sentido más profundo de la I(A)P como proyecto histórico* (Ibidem, p. 85)

A IAP mobilizou e mobiliza um grande número de pesquisas, ações, grupos em universidades, movimentos sociais, com iniciativas nas mais diversas áreas do conhecimento e com objetivos igualmente distintos e relevantes para a obtenção de transformações e resultados concretos e relevantes em contextos que tradicionalmente não são beneficiados diretamente por parte dominante das pesquisas científicas. No campo da educação ela tem sido uma ferramenta importante para a proposição de projetos junto às instituições formais de ensino que busquem investigar e ao mesmo tempo atuar na melhoria de aspectos significativos para os processos de ensino e aprendizagem, avaliação, relações étnico-raciais, gestão, integração escola/comunidade, sempre atuando a partir do envolvimento de todos os sujeitos componentes das dinâmicas estudadas como participantes de um processo onde cada um tem seu lugar de atuação e influência na análise e discussão dos dados levantados. Da mesma forma a IAP vem se constituindo desde a década de 1970 como uma potente chave de mobilização, estudo e análise para contextos educativos não formais. Há um volume crescente de pesquisas realizadas junto a ONGs, movimentos sociais, comunidades rurais ou periféricas, comunidades indígenas, quilombolas, associações, sindicatos, cooperativas, levantando questões a partir das demandas apresentadas pelos próprios atores desses espaços, objetivando resultados mais conectados com as reais necessidades desses grupos, além de gerar processos complementares no âmbito da organização, gestão, qualificação profissional e acadêmica e principalmente do empoderamento.

Esse movimento também vem se desenvolvendo nos estudos musicais, principalmente nas áreas onde as relações humanas dos grupos que desenvolvem culturas musicais próprias têm sido levadas em maior consideração, como são os casos da educação musical e da etnomusicologia. É meritório que as pesquisas nesses campos deem maior protagonismo aos agentes dos processos de transmissão musical e às guardiãs e guardiões dos códigos, técnicas e idiossincrasias que tornam cada cultura musical única e identificada com sua comunidade. Influenciados pela visão de Titon (2008, p. 25 - 41) que percebe o trabalho de campo da etnomusicologia a partir dos compromissos com o compartilhamento de responsabilidades e autoria com os sujeitos da pesquisa, bem como de questões de gênero, classe e étnico-raciais, Cambria, Fonseca e Guazina (2016) fazem uma crítica ao que vêm como duas principais tendências dos trabalhos em etnomusicologia.

A primeira tendência se refere ao conhecimento produzido “sobre” elas e a música que elas fazem (trabalhos com perfil acadêmico/ teórico). A segunda tendência é usar nosso conhecimento acumulado “para” elas (trabalhos reconhecidos como “aplicados” ou “práticos”). Na primeira tendência, os trabalhos etnomusicológicos têm como objetivo principal a produção de um conhecimento teórico, descritivo e analítico, que é acumulado e que prioritariamente circula (ou se mantém) dentro da

comunidade acadêmica. O tipo de relação que estabelece com as pessoas tende a ter conotação “sujeito/objeto”, em que os pesquisadores acadêmicos, inseridos em um sistema que legitima sua representação do “outro”, definem as questões a serem estudadas e as perguntas específicas para as quais querem achar uma resposta. Os “pesquisados” são observados e consultados para fornecerem informações ou opiniões, muitas vezes sem terem uma ideia clara sobre as questões e perguntas definidas pelos primeiros nem sobre quem vai usar o conhecimento resultante e para quais finalidades. (...) A segunda tendência tem a ação prática como objetivo principal. Caracteriza-se por ser um conhecimento “derivado da ação”, acumulado principalmente pelos etnomusicólogos cuja expertise é vista como um instrumento de mediação fundamental para obter soluções imediatas para os problemas práticos que os músicos e suas comunidades experienciam. Esse conhecimento tende a ser pouco compartilhado, tanto entre as comunidades que se beneficiam dele quanto entre os profissionais (etnomusicólogos) envolvidos. O tipo de relação que o etnomusicólogo estabelece com as pessoas pode ser considerado como sendo a de especialista/cliente, em que o primeiro usa sua expertise para beneficiar o segundo. (CAMBRIA; FONSECA; GUAZINA, 2016, posição 1223 - 1243)

Articulando uma polifonia teórico-metodológica influenciada por autores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Michel Foucault que por diferentes vias, mas com traços comuns, contribuem para a construção de reflexões éticas sobre o papel do conhecimento em sociedade, sobre a posição dos pesquisadores e suas relações com o poder (Ibidem, posição 1215 - 1217) os autores e a autora chamam atenção para a possibilidade, mas sobretudo a necessidade de um trabalho de campo que reflita em sua essência teórico-metodológica o reconhecimento do valor epistemológico desenvolvido no contexto da diversidade cultural por seus guardiões e suas comunidades

Uma perspectiva de trabalho que tem ganhado força e visibilidade na última década, pode ser vista como alternativa às duas perspectivas acima brevemente abordadas ou, talvez, como uma maneira de unificá-las, visto que segue um terceiro caminho no qual o conhecimento é produzido “com” e – o que é mais importante – “pelos” pessoas das comunidades estudadas. Essa perspectiva, inspirada nas formulações teóricas e metodológicas do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1967, 1990, 2000) e, de forma mais geral, na chamada “pesquisa-ação participativa”, assume o diálogo e a colaboração como a base necessária para um conhecimento mais engajado social e politicamente. Essas duas noções (diálogo e colaboração) têm sido amplamente invocadas para definir o tipo de relação que os etnomusicólogos estabelecem em campo dentro da pesquisa acadêmica e aplicada. (Ibidem, 2016, posição 1264-1270)

Cambria, Fonseca e Guazina também fazem uma crítica ao entendimento muito usual no meio acadêmico que considera a colaboração entre investigadores e informantes apenas no nível da chancela, por parte desses, da representação textual apresentada pelo pesquisador. Essa postura, na verdade, é um princípio ético que nem deveria ser tido como um diferencial, uma vez que o mínimo que se pode esperar de uma postura digna com pessoas ou grupos que colaboram em uma pesquisa é ter sua anuência naquilo que se escreve a seu respeito. No entanto nos lembram que aspectos mais centrais como as questões, objetivos e interesses, além de decisões relevantes quanto aos encaminhamentos do processo são controlados por pesquisadores à revelia dos informantes.

As parcerias construídas com diversas mestras, mestres e brincantes de reisado durante nossa trajetória, envolvendo apresentações, viagens, formação de novos grupos, realização de oficinas, construção de projetos culturais, reflexão e luta por pautas de garantia de direitos para os grupos da diversidade cultural nos impele a optar por uma metodologia de trabalho como compreende Cambria:

não é simplesmente de “usar” o diálogo na pesquisa (ou na representação dela resultante), mas de conduzir uma pesquisa levando em consideração (e a sério) a dialogicidade inerente na relação que estabelecemos em nosso cotidiano. Isto significa não somente confrontar, junto com eles, os pontos de vista, os conceitos e as categorias envolvidos nessa relação, mas também procurar entendê-los como “processos” relacionais e dinâmicos e não como posições necessariamente distintas e predefinidas (do tipo visão êmica/visão ética). (CAMBRIA, 2008, p. 208)

Esse cuidado objetiva a construção de um processo coletivo que não reproduza e reforce as relações de poder tradicionalmente estabelecidas entre pesquisador/interlocutor, sujeito/objeto. Ninguém é objeto, todos somos sujeitos. Como estamos historicamente inseridos em um contexto sociocultural de produção de diferenças e legitimador de desigualdades é importante que nosso ponto de partida teórico-metodológico seja consciente da necessidade de procurarmos uma heteroglossia, na visão de Bakhtin e também uma heterosonia, na analogia proposta por Cambria (Ibidem), compreendendo que, apesar de sermos, em nossa diversidade, iniciados a compreender códigos musicais sob diferentes terminologias e conceituações, geralmente estamos lançando nosso olhar sobre os mesmos fenômenos mas a partir de categorias específicas também construídas socioculturalmente. Isso nos mostra que a educação musical não precisa ser eternamente refém de uma única referência canônica.

Propusemos então a realização de uma ação que unisse mestras, mestres, educadoras e educadores musicais, alunas e alunos de graduação em música – licenciatura, arte-educadores, pesquisadoras e pesquisadores da diversidade cultural brasileira, artistas, professoras e professores do ensino básico e agentes de espaços de educação não-formais, em um mesmo processo de aprendizado e reflexão coletiva que constituiu nosso campo. Os princípios da IAP apresentados aqui nos orientaram a buscar, coletivamente, responder nossa questão de pesquisa a partir de lentes diversas e do suporte valioso das mestras e mestres participantes.

## **2.2 *Mas eu sou novo e o meu mestre é meu guia / Tudo que ele canta vira para mim uma lição – Encontro de Saberes***

Seguros de nossa opção por realizar uma pesquisa-ação participativa na perspectiva apontada por um de seus fundadores e em sintonia com o que vem sendo sugerido no campo da

educação musical e da etnomusicologia, nos emerge como promover uma experiência coletiva, envolvendo os participantes em um esforço de construção teórica e prática onde possamos aproveitar a complementaridade de saberes e experiências diversas, procurando dirimir a hierarquização e o racismo epistêmico comum às relações entre pesquisador e informantes em busca da construção de uma horizontalidade. Cambria, Fonseca e Guazina (2016, posição 1292 – 1293) ponderam que as significativas diferenças entre os membros dos grupos não podem de fato ser eliminadas. Entretanto, através desse tipo de processo, as diferenças podem ser vistas não necessariamente como sendo hierarquizadas e imutáveis, mas como complementares e questionáveis.

As mestras e mestres do Reisado de Congo têm muito a ensinar, além da generosidade inata à função de quem é responsável pela manutenção e perpetuação da brincadeira. Ao mesmo tempo é muito comum a esses brincantes a humildade e interesse por trocar experiências, conhecer outras culturas, técnicas e saberes. Esse espírito aficionado, gentil e aberto ao novo é uma característica que permite a resistência de muitas manifestações populares em meio à necessidade de transformações, adequações e novas criações facilmente identificáveis, por exemplo, no sincretismo das religiões afro-brasileiras, no conjunto de repertórios, materiais e instrumentos das bandas cabaçais e mesmo na rica diversidade de reminiscências de obras literárias medievais, ranchos e autos populares na estrutura dos Reisados de Congo.

Essa característica, mais recorrente do que imagina o senso comum, já percebida em nossa vivência com os grupos, foi ressignificada quando tivemos a oportunidade de participar de uma experiência metodológica denominada Encontro de Saberes<sup>12</sup> durante a realização da especialização Cultura Popular, Arte e Educação do Campo – Residência Agrária na UFCA em julho de 2014. Na ocasião foi realizada uma aula sobre a dança e a música do coco no Cariri, ministrada pela Mestre Marinez Pereira do Nascimento, líder do Coco Frei Damião, de Juazeiro do Norte. A aula também teve a participação da professora Dra. Carmen Maria Saenz Coopat, como professora parceira que, à época, estava realizando estágio pós-doutoral junto ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB) sob orientação do professor Dr. José Jorge de Carvalho, idealizador e principal teórico e articulador do Encontro de Saberes.

Essa experiência foi muito marcante pois, embora já conhecêssemos e tivéssemos uma boa proximidade com a Mestre Marinez e o Coco Frei Damião, essa era a primeira vez que

---

<sup>12</sup> A grafia adotada nesse texto obedecerá a forma utilizada no documento técnico produzido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, por ocasião do Seminário Encontro de Saberes nas Universidades: Bases para um Diálogo Interepistêmico. Essa grafia utiliza letra maiúscula no início das duas palavras, definindo que se trata de metodologia específica, detalhada nesse capítulo e nas referências aqui citadas.

estávamos participando de uma vivência direta com brincantes da diversidade cultural caririense dentro da estrutura pedagógica da UFCA, mesmo tendo cursado a licenciatura em música em uma universidade federal localizada na região mais rica em confluências artístico-culturais populares do estado do Ceará. A carência de contato direto com mestras e mestres no âmbito da universidade, sentida por nós no curso de licenciatura em música, foi parcialmente suprida pela especialização Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, que estávamos realizando ao mesmo tempo. Complementarmente fomos convidados a integrar o Grupo de Pesquisa Agrupamentos da Música Popular e Tradicional do Cariri Cearense vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Pró-Reitoria de Cultura da UFCA (PROCULT). Segundo Coopat, o grupo

realiza um trabalho constante de mapeamento e estudo dos principais agrupamentos tradicionais que tem a música dentre seus componentes essenciais. Pela primeira vez no território do Cariri cearense a pesquisa etnomusicológica e antropológica se encontra em relação direta com o Ensino de Música no ensino básico e com as instituições de fomento à cultura. O projeto promove também o Encontro de Saberes com os mestres da cultura e o diálogo entre a Universidade e a Comunidade da região. (2015, p. 59 - 60)

Três meses após nossa primeira vivência com essa metodologia fomos convidados pela professora Carmen Coopat para atuarmos como parceiros em um Encontro de Saberes realizado no Fórum Agrupamentos, Mestres e Expressões da Cultura Popular e Tradicional do Cariri Cearense. Nossa participação se deu ao lado da professora Dra. Maria Inês Escobar e dos Mestres Antônio Barroso e Zé Barroso, rabequeiros das tradições de Reisado de Caretas, danças de São Gonçalo e forró de rabeça do Sertão dos Inhamuns, na mesa intitulada Música Tradicional nos Assentamentos Rurais e da Reforma Agrária. Essas experiências nos aproximaram definitivamente do Encontro de Saberes nos dando segurança e fundamentação teórico metodológica para a realização de ações, no âmbito acadêmico, as quais já realizávamos fora do contexto científico.

José Jorge de Carvalho considera o Encontro de Saberes e as políticas de cotas para negros e indígenas, dois movimentos complementares de descolonização do padrão racista e eurocêntrico do nosso mundo acadêmico (CARVALHO, 2018, p. 90), se apresentando como uma proposta concreta de formação intercultural para o ensino formal, capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e saberes tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres e mestras tradicionais na docência (INCTI, 2015, p. 04).

O Encontro de Saberes foi concebido como um projeto estruturante do INCTI em parceria com a UnB e o CNPq, envolvendo também distintas pastas ministeriais demonstrando, ao nível de sua organização político administrativa, sua característica interdisciplinar ao nível



metodológico.

O Encontro de Saberes é um projeto estruturante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), que resulta de uma parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC) – sendo o último o órgão financiador da proposta, bem como um aliado fundamental desde a sua criação. O projeto atende também à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006 e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial no 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino. (INCTI, 2015, p. 04)

A motivação inicial para a implementação do Encontro de Saberes se dá por demanda levantada pelas próprias mestras e mestres durante o Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares, realizado pelo MinC de 23 a 26 de fevereiro de 2005, em Brasília, onde é redigida a Carta das Culturas Populares que propõe, dentre suas diretrizes prioritárias para ações governamentais, criar mecanismos que favoreçam a inclusão das culturas populares nos processos educativos formais e informais (BRASIL, 2012, p. 70).

Fundamentalmente o Encontro de Saberes propõe que mestras e mestres tenham acesso fomentado e planejado para o exercício da docência descontinuando o ciclo de racismo epistêmico que estrutura as matrizes curriculares institucionais. O processo contempla também um professor parceiro que propõe o diálogo entre saberes acumulados entre estudantes e guardiões da diversidade cultural, mas é fundamental que o protagonismo maior seja destes, uma vez que o caminho é de descolonização dos espaços educacionais sem, no entanto, submeter os conteúdos da ciência moderna à mesma lógica epistemicida exercida sobre os saberes indígenas e afrodiáspóricos.

Daí a fertilidade do diálogo interepistêmico gerado nas aulas entre os mestres, os estudantes e os professores parceiros. Trata-se de fazer conviver princípios diferentes de acesso ao conhecimento, sem ter que reduzir uns nos termos dos outros, porém mantendo a tensão criativa e aberta ao novo da tradução entre princípios epistêmicos distintos, mutuamente excludentes e até mutuamente irreduzíveis. (CARVALHO, 2018, p. 115)

Dito em outras palavras esse movimento não se fundamenta em banir ou promover uma perseguição ideológica à ciência moderna, pelo contrário, abraça o princípio do acolhimento à diversidade de epistêmes e metodologias não acadêmicas e acadêmicas, orais e escritas, teórico e práticas, documentais e mitológicas. Assim promove, ao mesmo tempo, o enriquecimento do espaço educacional, superando a lógica monoepistêmica para o exercício de uma pluriépistêmica e transdisciplinar e a luta antirracista a partir do contato com o saber de mestras e mestres, suas estéticas e seus sistemas de criação artística.

Se abrindo para o conhecimento tradicional, que é extraordinário em sua variedade e

profundidade - tradições intelectuais, artes, tecnologias, práticas espirituais – passarão finalmente de um tipo monoepistêmico de instituição científica para um multiepistêmico, de instituições brancas e racistas a instituições multiétnicas e multirraciais e de instituições ocidentais modernas que funcionam exclusivamente com base na escrita para universidades que aceitam todas as formas de conhecimento válido e relevante de nossa parte do mundo - escrito e oral, tradicional e moderno, ocidental, bem como afro e indígenas. Se isso acontecer, então, finalmente, as universidades da região serão vistas como reais e não apenas como versões latino-americanas e caribenhas colonizadas por universidades ocidentais. Esta é a razão pela qual acreditamos que o Encontro de Saberes é uma etapa essencial e inevitável (entre outras, é claro) para decolonizar nosso sistema acadêmico. (CARVALHO; FLÓREZ, 2014, p. 146, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Consideramos, portanto, fundamental para integrar nossas lentes de análise, que a composição indivisível entre modernidade e colonialidade sejam levados em alta conta, uma vez que esses sistemas estruturam toda a dinâmica política, econômica, sociocultural e educacional brasileira, marcadamente a partir do componente racial e do histórico de subalternizações geográficas, sociais e epistêmicas dos povos indígenas e afrodiaspóricos. Tantas são as resistências pelo reparo histórico e sociocultural como as ações diretas de contra colonização no enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico (SANTOS, 2015, p. 20) ou mais recentemente as políticas públicas de ampliação de acesso e afirmação como as cotas e o Encontro de Saberes.

### **2.3 *Briga Maranhão / vou brigar com o estrangeiro / vou brigar o ano inteiro / a favor dessa nação – Teoria, ação e pedagogia decolonial***

O legado trágico do colonialismo no Brasil submete nossa sociedade às marcas estruturais/estruturantes desse período, mesmo passados dois séculos de emancipação administrativa da metrópole portuguesa. Isso se dá, segundo o paradigma do pensamento crítico, em diversas áreas do conhecimento, pelo fato de que a colonialidade ainda é operante nos países do sul global. Os processos de descolonização geraram mudanças políticas e administrativas, mas também desenvolveram o que o Papa João XXIII chama de “formas disfarçadas de domínio colonial” em sua encíclica *Mater et Magistra* (FREIRE, 1967, p. 56).

---

<sup>13</sup> *Si se abren a los conocimientos tradicionales, que son extraordinarios en su variedad y profundidad – tradiciones intelectuales, artes, tecnologías, prácticas espirituales – finalmente pasarán de un tipo de institución científica monoepistémica a una multiepistémica, desde instituciones blancas y racistas a instituciones multiétnicas y multirraciales y de instituciones occidentales modernas que funcionan exclusivamente con base en la escritura a universidades que aceptan todas las formas de conocimiento válido y relevante de nuestra parte del mundo —escrita y oral, tradicional y moderna, occidental, así como afro e indígena—. Si esto ocurre, entonces, finalmente, se verán las universidades de la región como reales y no sólo como versiones latinoamericanas y caribeñas colonizadas por las universidades occidentales. Esta es la razón por la cual creemos que el Encuentro de Saberes es un paso esencial e inevitable (entre otros, por supuesto) para decolonizar nuestro sistema académico (CARVALHO; FLÓREZ, 2014, p. 146)*

As teorias nos campos da história, sociologia e educação já superaram muitos paradigmas da historiografia tradicional e já trazem uma abordagem que evidencia como o sistema-mundo capitalista (na concepção de Wallerstein<sup>14</sup>) só foi uma empresa possível devido a articulação entre Modernidade, Colonialidade e Capitalismo, atuando de forma coordenada e complementar, nas dimensões políticas, econômicas e socioculturais nas colônias.

No campo da educação as marcas são bem sedimentadas, uma vez que esse é um espaço privilegiado de surgimento e reforço dos valores culturais. Ora, se a ordem social está suportada pelo alicerce Modernidade/Colonialidade/Capitalismo, todo um acervo de posturas baseadas no racismo (étnico e epistêmico), sexismo, na exploração do trabalho escravo, na verdade científica (dentro do conceito de *Hybris del Punto Cero*<sup>15</sup>), na concentração da riqueza e da propriedade, se legitimam e se perpetuam principalmente pela cultura e educação. Esse conjunto de características que compõem e sustentam o padrão hegemônico são articulados por Maldonado-Torres (2007) como elementos da colonialidade, conceito que expande a ação do colonialismo das metrópoles sobre suas colônias, em modelos mais sofisticados de exploração.

Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica, em que a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui tal nação em um império. Ao contrário dessa ideia, colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas ao invés de se limitar a uma relação de poder formal entre dois povos ou nações, ela se refere ao modo como o trabalho, conhecimento, autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Essa ideia corrobora com a das “formas disfarçadas de domínio colonial” advertidas pelo Papa João XXIII e exerce uma influência crucial na educação, sobre a validação de epistemologias e conseqüente estruturação de currículos e práxis nos espaços educativos como continua a descrever Torres

Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios do bom

---

<sup>14</sup> A teoria do sistema-mundo moderno foi desenvolvida por Immanuel Wallerstein em sua obra *O sistema-mundo moderno*, publicada em três volumes em 1974, 1980 e 1989 e apresenta uma leitura a partir de estudos próprios, da teoria da dependência, teorias marxistas, weberianas e do historiador Fernand Braudel, articulando ideias como a divisão internacional do trabalho, o acúmulo de capital gerado pelos sistemas coloniais e o sistema global de trocas econômicas, desencadeado desde o século XVI e consolidado no século XIX.

<sup>15</sup> Teoria apresentada por Santiago Castro-Gómez que denuncia a legitimação da superioridade científica baseada na suposta neutralidade, universalidade e perfeição de sua abordagem.

<sup>16</sup> *Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza* (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Em certo sentido, respiramos colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Nessas estratégias de controle do conhecimento, tanto no que diz respeito a que epistemologias são aceitas como válidas até a dinâmica de como o saber é acessado pelas populações, no caso dos países colonizados, que se baseiam os conceitos de Colonialidade do Saber e Geopolítica do Conhecimento. A Colonialidade do Saber, enunciada junto à Colonialidade do Poder por Aníbal Quijano e complementada pela ideia de Colonialidade do Ser (Walter Mignolo e Nelson Maldonado-Torres), expõe o racismo epistêmico a que foram submetidas no período colonial, e são até hoje, as populações afro e indígenas no Brasil.

Em todas as sociedades em que a colonização implicou na destruição da estrutura social, a população colonizada foi despojada de seu conhecimento intelectual e de seus meios de expressão externalizantes ou objetivantes. Eles foram reduzidos à condição de gente rural e iletrada. Nas sociedades em que a colonização não atingiu a destruição social total, as heranças intelectuais e estético-visuais não puderam ser destruídas, mas a hegemonia da perspectiva eurocêntrica foi imposta nas relações intersubjetivas com os dominados. A longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento, e em uma grande parte da população mundial o próprio imaginário foi colonizado. (QUIJANO, 2007, p. 123, tradução nossa)<sup>18</sup>.

A imposição epistêmica eurocêntrica a que se refere Quijano atinge todas as áreas do conhecimento formal, em todos os níveis de instrução, ameaçando injetar no meio científico a reprodução de cânones fundamentados em um paradigma que não observa os fenômenos em sua totalidade, sob o ponto de vista e lugar de fala de todos os seus atores. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17). Visões legitimadas e bem consolidadas como as que denominam de “Heroico” o período da História da Educação Brasileira que compreende a chegada dos primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em

---

<sup>17</sup> *Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente* (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

<sup>18</sup> *En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas. En las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción social, las herencias intelectual y estético-visual no pudieron ser destruidas, pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados. A largo plazo, en todo el mundo eurocentrado se fue imponiendo la hegemonía del modo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimientos, y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue colonizado* (QUIJANO, 2007, p. 123)

1570 (SAVIANI, 2008, p. 31) contradizem com os processos violentos de expropriação da terra e aculturação a que foram submetidos índios e africanos no Brasil nesse mesmo período.

Em sua obra *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, Demerval Saviani opta por uma abordagem mais sintética do que analítica, devidamente justificada no prefácio e na introdução da obra, quando aponta a prevalência, nos últimos anos, de análises específicas caracterizadas por recortes particulares, via de regra microscópicos (prefácio, p. xviii), bem como a relevância de estudos sintéticos, objetivando um maior alcance e integração aos programas escolares. Dessa forma o autor não questiona e faz uso da denominação “período heroico” segundo a concepção de Luiz Alves de Mattos na sua obra *Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549 – 1570)* (Rio de Janeiro: Aurora, 1958. 306 p.), marcada por uma abordagem exaltadora dos feitos jesuíticos faltando-lhe uma perspectiva dialética, de que o texto é rico em possibilidades, pois apresenta, desde o início, o embate de diferentes ideias, que prevaleceriam de acordo com os interesses das classes dominantes. (MARTINO, 2000, p. 154)

Mattos (1958, p. 301 *apud* ROCHA, 2010, p. 34) entende que o que causava inúmeros problemas de difícil solução e criava situações complexas de não menos difícil superação era a disparidade entre a *rudimentar* cultura dos aborígenes e a cultura ocidental e cristã mais *evoluída* dos colonizadores lusos do século XVI (grifo nosso).

A chancela de cultura mais evoluída dada ao pensamento ocidental, eurocêntrico é legitimada pela modernidade a partir de seu componente produtor de conhecimento, a ciência moderna. É a ela que é dado o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (ARROYO, 2014, p. 63). Segundo o mesmo autor é essa concessão que invisibiliza os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas situados do outro lado da linha. Mas esse processo não se dá sem uma resposta dos grupos subalternizados que, por sua vez, operam outras pedagogias para preservarem e desenvolverem seus saberes outros, em ações de resistência que reagem de forma radical, tal qual são oprimidos pelos sistemas que os invisibilizam.

Os movimentos sociais que não saíram de cena e que situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência se reafirmam como educadores por excelência das camadas populares. Suas pedagogias de emancipação exigem ser reconhecidas como outras epistemologias inspiradoras de outras práticas formadoras na diversidade de tempos/espacos de educação popular. De Outras Pedagogias (ARROYO, 2014, p. 83)

Atualmente subsidiado pelo aporte teórico e pelo acúmulo de pesquisas e reflexões nos campos das ciências sociais e da educação é que se opera a emersão de um pensamento decolonial. Uma vez que o aparato da colonialidade sustenta o sistema-mundo

moderno/capitalista a partir da economia, política, mas sobretudo pela colonialidade do saber (articulando cultura e educação), faz-se necessária uma resposta de resistência nas mesmas áreas. O pensamento decolonial possibilita compreender o mundo por meio de suas interioridades e pretende superar a modernidade europeia ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade, fazendo girar as estruturas de poder para que o sul global assuma o protagonismo de seus processos sociais. Um giro decolonial como explica Walter Mignolo

O giro decolonial é a abertura e liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (ou seja, da matriz colonial do poder). (MIGNOLO, 2007, p. 29-30, tradução nossa)<sup>19</sup>.

Portanto, se o pensamento decolonial pressupõe um movimento de superação da modernidade/colonialidade, no campo epistemológico esse embate busca fazer frente à colonialidade do saber a partir de uma pedagogia decolonial que reverta o racismo epistemológico agregando conhecimentos, saberes, fazeres e cosmovisões diversas dos povos subalternizados

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 23)

É aqui que surge o desafio de reconhecer na riqueza sociocultural do Cariri cearense uma oportunidade para o desenvolvimento de ações de promoção de uma pedagogia decolonial a partir de nossas vivências como povo, valorizando os saberes milenares, mas subalternizados dos negros, indígenas e sertanejos que são também o ponto de inspiração de resistência à colonialidade do poder/saber/ser.

#### **2.4 Na Serra do Araripe eu avistei a grande fortaleza - Pensando uma pedagogia decolonial no Cariri cearense**

Não se pode iniciar uma discussão acerca de uma pedagogia decolonial, tomando como exemplo o Cariri cearense, sem que se faça o exercício necessário, urgente e obrigatório de pôr em evidência os saberes tradicionais desenvolvidos nesta região, a partir de duas

---

<sup>19</sup> *El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-outras (economías-outras, teorías políticas-outras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder).* (MIGNOLO, 2007, p. 29-30)

premissas principais. A primeira delas trata-se de conhecer e reconhecer os saberes de mestres e mestras da tradição local. Esse entendimento não se opera apenas de um ponto de vista pitoresco, regionalista e limitado a exaltar a tradição popular como uma característica típica dessa região, formadora de uma identidade coletiva, visão muitas vezes alegórica e que não se reverte em nenhum processo de ganho social ou resistência decolonial para/por parte das comunidades tradicionais guardiãs desse tesouro. Conhecer e reconhecer faz emergir a necessidade de um processo cíclico, contínuo e complementar.

Para que os saberes tradicionais sejam conhecidos no âmbito da educação se faz necessário que aqueles sejam reconhecidos como existentes, válidos, coerentes e significativos para fazerem parte do cânone do conhecimento, obviamente dentro de um processo de decolonização da educação formal. Da mesma forma para se reconhecer o vasto acervo epistêmico dos mestres e mestras é preciso que esses saberes sejam conhecidos dos professores de todos os níveis, desde os da educação básica ao ensino superior, possibilitando a vivência, o empoderamento e a identificação desses profissionais, alimentando os processos de formação seja de estudantes dos níveis básicos, seja de novos professores.

Essa premissa não se sustenta dentro de um pensamento decolonial se não estiver acompanhada de uma segunda que trata de dar voz aos guardiões dos saberes tradicionais como legítimos porta-vozes de sua história, sua cosmologia, suas práticas, ofícios, rituais e performances. Esse entendimento busca, sem desprezar a figura do professor como agente em um diálogo transdisciplinar, dar o devido mérito a quem possui o lugar de fala a respeito dos saberes desenvolvidos e zelados por comunidades específicas, construídos nos processos da resistência e da oralidade.

No prefácio da edição brasileira de *Pode o subalterno falar?* de Gayatri Spivak, Almeida fundamenta o alerta que a autora faz para o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro (ALMEIDA, 2014, p. 12-13). Respeitar a condição de representatividade dos mestres e mestras da tradição é, portanto, ponto primordial e basilar para se desenvolver qualquer proposta de uma pedagogia decolonial, além de uma oportunidade valiosa para se ampliar conhecimentos, expandindo o olhar para o prisma caleidoscópico da diversidade, multiplicidade e transdisciplinaridade.

Seguindo o que foi apresentado até aqui pelos teóricos do pensamento decolonial, tem-se que o paradigma da modernidade/colonialidade centrado na concepção de cultura ocidental misógina e racista, historicamente se reafirma como legítima e superior pelo exercício da

invisibilização dos pensamentos outros, dos saberes subalternizados nos processos de expansão, manutenção e transformação do modelo colonial. Para se romper essa hegemonia em direção a um novo sistema de valores epistêmicos construído sobre o alicerce da pluralidade das experiências coletivas, faz-se necessário dar atenção ao que dizem as vozes subalternizadas das mulheres, dos indígenas, do povo preto e das comunidades tradicionais, campo fértil do desenvolvimento de saberes que garantem a existência desses povos a partir da resistência em movimento.

Pensar em uma pedagogia decolonial em meio à riqueza epistêmica que encontra-se na diversidade cultural brasileira não deve se restringir à reiteração de estereótipos massificados que em nada contribuem para os processos de conhecimento e reconhecimento desses saberes, mas acabam por reforçar visões racializadas como, por exemplo, as que todo índio se veste de penas de animais, que a história dos africanos só se resume à escravidão a que foram submetidos ou que as mestras e mestres da tradição são pessoas analfabetas e que cantam ou dançam um tipo de música exótica e folclórica. Essas visões não refletem realidades plurais como a do acadêmico indígena, de todo o legado histórico da filosofia e das civilizações africanas, bem como a fundamental contribuição de suas técnicas para o desenvolvimento socioeconômico da nação ou do mestre letrado, conhecedor de cânones da cultura ocidental como, por exemplo, o poeta cariense Patativa do Assaré, leitor de Castro Alves, Olavo Bilac e Luís de Camões. Oliveira e Candau (2010) delimitam bem essa postura a partir do entendimento de Catherine Walsh a respeito de uma pedagogia decolonial:

Segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27)

A superação dessas visões no campo educacional, se constituem, na verdade, na superação de um racismo epistêmico denunciado pelos teóricos do pensamento decolonial, apoiado nas concepções da colonialidade do saber (trabalhadas na primeira publicação do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>20</sup>), violência epistêmica (inicialmente trabalhada por Foucault e

---

<sup>20</sup> Grupo de pesquisadores, em sua maior parte, sul-americanos, que se dedica a refletir a respeito dos processos a que foram submetidos os países sul-americanos desde o século XVI (modernidade/colonialidade), além de atuarem academicamente e no ativismo social por propostas de decolonialidade. O livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, organizado por Edgardo Lander é a primeira publicação do grupo e conta com artigos de Enrique Dussel, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, dentre outros autores da formação inicial.



ampliada por Maldonado-Torres já numa perspectiva decolonial), negação da alteridade epistêmica e da Hybris del Punto Cero. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 37) o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Os autores também chamam a atenção para a existência de espaços legítimos para a enunciação dessas outras epistemologias, propondo que uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica deva superar os padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira e que sejam afirmados não só no âmbito estatal ou acadêmico, mas também nos movimentos sociais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36).

Uma questão se lança nesse momento: sendo o Cariri cearense historicamente uma região aglutinadora de povos que se encontram a partir de origens diversas, de comunidades rurais, afrodescendentes e indígenas, que diálogos podem ser construídos a partir do reconhecimento dos saberes tradicionais desenvolvidos e zelados por mestres e mestras tanto nos espaços educativos formais quanto não formais? Em um caldeirão plural e em constante renovação e ressignificação de práticas culturais como é o caso do Cariri cearense se tem matéria prima abundante para a promoção de experiências educacionais decoloniais alinhadas com a história, memória e lutas de um número maior de grupos representativos da formação sociocultural dessa região. Ações educativas que reconheçam essas matrizes epistêmicas e dialoguem com seus representantes em propostas transdisciplinares concretas, críticas e construtivas abrem um horizonte de possibilidades alinhadas com o pensamento decolonial, trabalhando em sintonia com uma pedagogia antirracista e anti-machista.

Os saberes de tantas pretas, pretos, indígenas, homens e mulheres subalternizados e invisibilizados, mas responsáveis historicamente por procedimentos ligados à saúde física e espiritual, incluindo o domínio de técnicas de partejamento, rezas, manipulação de ervas e receitas medicinais, liderança sociocomunitária, música, dança, teatro, poesia, artesanato, manufatura, agricultura, podem alimentar o currículo de uma proposta pedagógica decolonial no fértil contexto sociocultural do Cariri cearense, espaço mítico ancestral das tribos Kariris e berço de referências como Beata Maria de Araújo, Mestra Margarida<sup>21</sup>, Cegos Aderaldo e Oliveira, Patativa do Assaré dentre outras e outros. Essa postura se constitui como um dos fundamentos do que se vem definindo como epistemologias do sul, conceito de base

---

<sup>21</sup> Maria Margarida da Conceição, mais conhecida como Mestra Margarida é a fundadora e mestra do Guerreiro Santa Joana D'arc de Juazeiro do Norte. Nasceu em Maceió, Alagoas em 1935, tendo chegado ao Juazeiro do Norte em 1940 com 7 anos de idade. É a mestra mais antiga de Juazeiro do Norte e considerada a mestra dos mestres por muitos brincantes de reisado. (NUNES, 2007, p. 125)

fundamentalmente decolonial que preconiza que

uma reestruturação dos conhecimentos acadêmicos no continente latino-americano deve enfrentar os seguintes desafios: a interdisciplinaridade; a pedagogia intercultural; a luta antirracista; e a inclusão dos saberes indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades tradicionais como parte do cânone dos saberes válidos a serem ensinados e desenvolvidos, em igualdade de condições com os saberes ocidentais modernos (CARVALHO; ÁGUAS, 2015, p. 1018)

Esse exemplo mostra como no Cariri ainda se presencia uma carência de ações educacionais e de organização social que levem em conta culturas representativas. Por outro lado, políticas públicas como o programa Tesouros Vivos vêm reconhecendo o trabalho de construção e salvaguarda de saberes tradicionais por parte das mestras e mestres da cultura. Essa iniciativa já contemplou 106 mestras e mestres e 16 grupos ou coletividades, dentre os quais 46 mestres e 07 grupos são do Cariri, quase a metade de todos os títulos. Essas mestras e mestres têm pouco ou nenhuma inserção nos espaços escolares da região do Cariri, muitas vezes, quando muito, lembrados apenas para comporem ações pontuais alusivas a alguma data comemorativa ou como atrações culturais de baixo ou nenhum custo.

Esses exemplos denunciam o racismo epistêmico e a manutenção das estruturas de poder ancoradas não só no domínio político-econômico, mas sobretudo no campo do conhecimento. Uma vez que o aparato oficial de promoção do conhecimento foi ofertado historicamente sob um paradigma moderno/colonial, pensado para desenvolver o homem racional e produtivo, preparado para assumir seu papel nesse projeto, identificado por Castro-Gómez como homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81), foi automaticamente criando os "outros", não contemplados no reconhecimento de suas epistemologias e também precarizados quanto ao acesso à educação formal, sendo sistematicamente marginalizados.

Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da "cidade letrada", reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (CASTRO-GÓMEZ, 2005, pp. 81 e 82)

Nesse caso se mostra necessário que para se propor uma pedagogia decolonial, inicialmente, se decolonize as práticas docentes ou, antes mesmo, os cânones epistêmicos e currículos, bem como a própria postura docente, refazendo uma conexão com saberes milenares que estiveram presentes no desenvolvimento das sociedades por muito mais tempo que os desenvolvidos na modernidade.

Para reconectar o que havia sido desconectado, faz-se necessário, em primeiro lugar, que os mesmos sábios acadêmicos letrados reconheçamos, no nosso horizonte epistêmico pessoal, o saber dos sábios ágrafos. Descolonizar-se, para um acadêmico latino-americano, significa, entre outras coisas, admitir que não fomos capazes de incorporar plenamente os saberes dos mestres afros e indígenas, simplesmente porque

atribuímos a posição de mestria apenas aos sábios dos países centrais do Ocidente (CARVALHO; ÁGUAS, 2015, p. 1024).

Pensar uma pedagogia decolonial na realidade do Cariri cearense não deixa de ser um desafio, mediante a colonialidade estrutural persistente nas bases da sociedade brasileira como um todo, mas no entanto, encontra um terreno fértil de saberes tradicionais desenvolvidos, salvaguardados e difundidos sob estratégias de resiliência e resistência por mestras e mestres afrodiaspóricos e indígenas, que têm muito a contribuir em diálogo com a ciência moderna já consolidada nos ambientes educativos dessa região.

### **3 TUDO QUE VOU APRENDENDO, AMANHÃ TÔ ENSINANDO – A PESQUISA DE CAMPO, MEMÓRIAS, SABERES E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

Inicialmente nos interessamos em realizar uma pesquisa de campo a partir da metodologia de Encontro de Saberes no contexto da sala de aula, levando em consideração o caráter profissional do PMEDU/URCA. No entanto, algumas questões foram igualmente relevantes para redefinirmos essa proposta e consideramos pertinente expô-las aqui, uma vez que dizem respeito às dinâmicas vivenciadas por educadoras e educadores nesse momento de distanciamento social em virtude da pandemia de COVID-19 e de um posicionamento sociopolítico alinhado à estratégia do Encontro de Saberes.

O campo da pesquisa foi inicialmente proposta para uma turma de ensino médio da rede pública estadual na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Governador Aduato Bezerra, localizada no município de Crato, onde já desenvolvemos trabalho profissional com educação musical. Atualmente ministramos duas disciplinas eletivas<sup>22</sup> – Cultura Tradicional Popular e Identidade Cultural Afro-Indígena – cada uma com uma carga horária de 2horas/aula por semana. As aulas acontecem de forma geminada, o que nos permite um tempo maior para a realização das atividades. Muitas das alunas e alunos das escolas públicas do Cariri, principalmente os residentes nas zonas rurais e periferias, têm contato direto com o Reisado de Congo caririense e outras manifestações da diversidade cultural.

Michel Thiollent (2008, p. 196) considera que a pesquisa-ação participativa apresenta características favoráveis para projetos em etnomusicologia junto a comunidades e/ou grupos constituídos, com o intuito de conhecer, resgatar e mesmo difundir suas expressões musicais. Não consideramos que uma cultura resistente e dinâmica como é a dos Reisados de Congo tenha a necessidade de ser resgatada e nem nos colocamos no lugar de ter o poder de operar uma empresa tão romântica. Por outro lado, nos interessava promover um espaço de reconhecimento e valorização dessa cultura entre jovens estudantes, irradiando para a comunidade escolar e o conjunto da sociedade local.

Porém, essa proposta foi gravemente afetada quando, em março de 2020, toda a rede estadual de educação básica entrou em um regime emergencial de ensino à distância, obedecendo a uma série de decretos estaduais orientando o distanciamento social nesse setor,

---

<sup>22</sup> As Escolas de Tempo Integral ofertam, além das disciplinas do currículo comum, uma série de outros componentes eletivos para a complementação da carga horária ampliada e objetivando a diversificação do currículo. Cada componente tem um tempo de 2h/a geminadas por semana.

perdurando até setembro de 2021. Esse quadro, fortemente agravado pela inércia de coordenação global de ações de enfrentamento à COVID-19 por parte do governo federal, principalmente com o atraso na compra de vacinas para a população, desestruturou a já frágil condição socioeconômica da maioria das famílias que têm jovens matriculados na rede pública de educação. A falta ou o acesso precário à internet, equipamentos e conhecimento para uma efetiva inclusão digital, a necessidade de reforço, por parte dos jovens, de recursos complementares para o orçamento familiar a partir da força de trabalho e todo o contexto de pressão psicológica e desmotivação para enfrentar o abismo de desigualdade social, econômica e principalmente educacional enfrentado por esse público, fez com que a realidade das aulas virtuais nessa escola fosse seriamente prejudicada.

As disciplinas eletivas ministradas por nós desde 2017 contavam normalmente com a presença de trinta a quarenta alunas e alunos que exerciam uma boa participação nas aulas. Esse número caiu para menos da metade no segundo semestre de 2020 e a frequência de estudantes nas aulas remotas geralmente não passava de cinco jovens, sempre de câmeras e microfones desligados e quase nenhuma interação com o professor ou com o restante da turma. Tínhamos grandes probabilidades de promover o Encontro de Saberes com mestras, mestres e estudantes em uma condição já prejudicada pela impossibilidade de uma experiência prática e vivencial, acentuada pela possibilidade de uma ausência maciça de jovens e uma participação resumida a avatares em uma tela de sala de aula virtual com pouquíssima ou nenhuma interação com nossos tesouros vivos, constituindo uma falta de consideração e de efetividade para o que propomos com essa investigação.

Outro ponto que julgamos essencial para a realização do Encontro de Saberes de forma coerente com seus princípios é o da remuneração das mestras e mestres participantes considerados como profissionais docentes e legítimos representantes dos saberes que dominam e desenvolvem historicamente em suas comunidades. Nos importunava a ideia de estarmos desenvolvendo uma ação interessada em valorizar os saberes do Reizado de Congo nos espaços de educação e, ao mesmo tempo, estarmos contando com a condução das atividades por mestras e mestres que não seriam remunerados por isso. Essa questão ainda se torna mais inconveniente se pensarmos que efetivamente quem estaria sendo gratificado financeiramente por essas aulas seríamos nós.

Convenientemente surgiu uma oportunidade de compensarmos essa questão a partir de um edital de seleção pública para projetos de formação artística, intitulado Arte Urgente, promovido pelo Instituto BR, com apoio da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará

(SECULT) e recursos financeiros provenientes da Lei Aldir Blanc. O projeto contava com quatro linhas de ação, com diversas atividades:

Ateliês de Criação, com cursos de formação artística e técnica; Janelas Formativas, com cursos livres abertos ao público geral; Agência de Futuros, que contará com formação e assessoria para artistas e empreendedores da Cultura; e Coleção de Saberes, voltado para publicação de pesquisas<sup>23</sup>.

Nós inscrevemos uma proposta de oficina de 40 horas na linha de ação Janelas Formativas, intitulada “O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical”, com o objetivo de motivar educadoras e educadores a interagirem com mestras e mestres em atividades educativas, valorizando os saberes musicais afrodiáspóricos, indígenas e das comunidades rurais como referenciais válidos para a educação musical, tendo como foco a riqueza epistemológica, estética e metodológica dos saberes do Reisado de Congo para o fortalecimento da identidade cultural local, da luta antirracista e da promoção das relações étnico-raciais. Essa oficina foi direcionada a educadoras e educadores musicais, alunas e alunos de graduação em pedagogia ou música – licenciatura, arte-educadores, pesquisadoras e pesquisadores da diversidade cultural brasileira, artistas, professoras e professores do ensino básico e agentes de espaços de educação não-formais.

Essa ação, selecionada e inserida no conjunto de atividades do projeto Arte Urgente, constituiu nosso campo de pesquisa, possibilitando uma abrangência maior de participantes que, não se limitaram apenas aos nossos alunos de ensino médio, mas passou a contemplar diferentes profissionais das artes e da educação, cada um com suas vivências, abordagens, áreas de formação e contextos de atuação pedagógica, expandindo as possibilidades de refletirmos a respeito da temática investigada não só no âmbito da sala de aula, mas de uma grande diversidade de espaços educacionais.

Outro ganho significativo foi a possibilidade de podermos remunerar as mestras e mestres participantes dessa proposta de Encontro de Saberes, estabelecendo maior coerência com o que estamos defendendo, reconhecendo o valor de suas epistemologias, bem como a necessidade de priorizar seus lugares de fala, efetivando essa inclusão não só no exercício da docência, mas também no ganho profissional associado, procurando quebrar com o ciclo de hierarquizações e manutenção de desvantagens e privilégios estruturados pelo racismo.

Essa é a concepção de racismo que estamos trabalhando aqui, conforme ilustra Silvio Almeida que diz que *o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que*

---

<sup>23</sup> Informações colhidas no site do projeto, disponível em: <https://arteurgente.com.br/>. Acesso em: 19 fev 2022.

*culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam* (ALMEIDA, 2019, p. 23, grifo do autor).

É importante destacar que o patrocínio que viabilizou financeiramente essa ação foi resultado da mobilização feita pelo setor produtivo da cultura que, em meio à pandemia de COVID-19, pressionou para a aprovação da Lei Aldir Blanc (Lei 14.017/2020). No Ceará a SECULT efetivou um plano de execução de ações com recursos garantidos pela lei que incluíam, além do benefício de Renda Básica, que alcançou 1.658 trabalhadores da área da Cultura, a realização de 12 editais e prêmios de fomento para projetos de Arte e Cultura, com o objetivo de apoiar e movimentar o setor, totalizando um investimento total de R\$ 71 milhões e contemplando 995 projetos<sup>24</sup>.

A oficina foi realizada entre os dias 19 e 30 de abril de 2020, dividida em dez encontros de quatro horas, com aulas acontecendo de forma síncrona em sala virtual a partir da plataforma Google Meet, utilização de gravações de áudio e vídeo de Reisados de Congo e guerreiros, partituras, textos de referência, slides e programas de edição de áudio como ferramentas didáticas, mas principalmente com a utilização da metodologia do Encontro de Saberes com a participação de duas mestras e dois mestres de Reisado de Congo das cidades de Crato e Juazeiro do Norte.

### **3.1 Chegou o grupo do reisado vencedor – Os participantes da pesquisa**

As mestras e mestres participantes da ação foram convidados levando em consideração suas vivências em décadas de dedicação ao Reisado de Congo, o reconhecimento perante brincantes e outras mestras e mestres, a viabilidade para participarem de sala virtual e nossa relação de amizade e cooperação artística em momentos e projetos anteriores. As mestras participantes foram: Mestre Mazé Luna, do Reisado Decolores Dedé de Luna, da cidade de Crato e Mestre Flatenara Silva, do Reisado Mirim Santo Expedito, da cidade de Juazeiro do Norte. Os mestres foram: Mestre Antônio Evangelista, acompanhado de seu irmão Mestre Raimundo Evangelista, do Reisado Discípulos de Mestre Pedro (mais conhecido como Reisado dos Irmãos) e Mestre Valdir Vieira, do Reisado Arcanjo Gabriel, ambos de Juazeiro do Norte.

Mestra Mazé Luna é filha do saudoso Mestre Dedé de Luna, um dos mestres de Reisado de Congo mais lembrados na cidade de Crato e em outros municípios do Cariri cearense. Mestre Dedé de Luna era muito dedicado à brincadeira, tinha seu grupo de reisado e uma Folia de Reis

---

<sup>24</sup> Informações colhidas no site do projeto, disponível em: <https://arteurgente.com.br/>. Acesso em: 19 fev 2022.

que saia sempre na noite do dia 05 e madrugada do dia 06 de janeiro, visitando casas da comunidade para executar um repertório muito próximo do Reisado de Congo, mas diferenciando principalmente nas danças e na não execução de embaixadas e entremeios.

Embaixadas são trechos dramáticos declamados sob diversas estruturas poéticas que segundo Barroso (1996, p. 75) fazem parte dos Congos do Nordeste, conseqüentemente transmitindo esse acervo ao Reisados de Congo, onde a narrativa tem foco principalmente nas batalhas e embaixadas trocadas pelos antigos reinos do Congo e de Angola, no tempo da Rainha Ginga e do Rei Henrique Cariongo e na lendária Chanson de Roland, epopeia nacional francesa que descreve a batalha de Roncesvales, ocorrida há mais de mil e duzentos anos, nas proximidades da atual fronteira entre França e Espanha. Já os entremeios são performances dramáticas encenadas com o uso de personagens, músicas e figurinos próprios. Essas cenas desenrolam-se, geralmente, em torno de um, dois e até três personagens, que não tomam parte do restante da apresentação (diferentemente das figuras) (Ibidem, p. 185).

Mas o folguedo principal da atuação de Mestre Dedé de Luna no contexto da cultura local era o Reisado de Congo que, segundo Mestra Mazé, era formado apenas por homens, tendo a mudança para um reisado feminino acontecido por sugestão dela e de suas irmãs.

Papai, o reisado dele era só de homem. Aí veio as dificuldades financeira e ele teve que desativar o grupo dele. A gente morava num sítio chamado Pau Seco e lá ele formou o primeiro grupo dele. A gente veio morar aqui no Muriti, antigamente era Buriti e ele desativou o reisado, ficou esquecido. Como ele sempre foi muito religioso ele trabalhou pra formar uma igrejinha aqui no bairro e ele era o presidente da associação e eles fizeram uma gincana e pediram um grupo de reisado daqui do lugar, da comunidade e nós não tínhamos esse grupo de reisado. E ele ficou na dúvida e disse: eu não vou formar um grupo porque os meninos não querem brincar, os homens não querem brincar, que é que a gente vai fazer? Aí a gente sugeriu a ele que fazer de mulher – vamo fazer de mulher? – mas não tem reisado de mulher, mulher não pode brincar – eu digo: pode, porque não pode, mulher pode demais. Aí ele disse: pois vamos ver se dá certo. Aí nós arranjamos as meninas, fizemos os ensaios com o reisado e deu de primeira mesmo. Apresentamos a gincana que por sinal tiramos o primeiro lugar e desde então ficou formado o grupo de reisado Decolores Dedé de Luna, só com mulher<sup>25</sup>.

Mestra Mazé (Figura 5) tem 62 anos e atualmente é a mestra do Reisado Decolores Dedé de Luna coordenando também, juntamente com suas irmãs Penha e Expedita Luna, a Lapinha Mãe Celina, em homenagem a sua mãe Maria Celina Oliveira Luna. Celina brincava lapinha desde os sete anos e era, nas palavras de Mestra Mazé, uma apaixonada pela cultura, tendo dividido com Mestre Dedé de Luna as responsabilidades junto ao reisado, já na segunda formação, quando as mulheres passaram a compor a brincadeira. Mestra Mazé também relata

---

<sup>25</sup> Fala de Mestra Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.



que sua mãe organizou um livro manuscrito, ditado por Mestre Dedé, com todo o ritual de sua brincadeira, peças, entremeios e embaixadas.

Figura 5 - Mestra Mazé Luna ao centro junto ao Reisado Decolores Dedé de Luna



Fonte: Talita Lobo

O Reisado Decolores se destaca na região pela beleza, organização e força do grupo, pela manutenção de um conjunto de tocadores diverso e bem entrosado e, certamente, pela criatividade de Mestra Mazé para compor peças de reisado, costume já desenvolvido por seu pai que deixou permissão e orientações de como isso deveria ser feito sem fugir da tradição dos reisados.

Mestra Flatenara Silva tem 24 anos, mas apesar de ser a mestra mais nova, tem uma grande experiência com a brincadeira, uma vez que acompanha o reisado de seu pai, Mestre Cicinho, desde os 02 anos de idade. Cresceu no Reisado Manoel Messias até seu pai incentivá-la a liderar um grupo mirim (como são denominados os grupos infantis no Ceará) que inicialmente era feminino, mas atualmente é um reisado infantil misto, o Reisado Mirim Santo Expedito. Em sua fala na oficina ela mostra como as tradições da brincadeira são passadas por gerações nas famílias e na comunidade com respeito e dando continuidade ao princípio da ancestralidade.

O grupo do meu pai, na verdade ele era do Mestre Damião Cabeludo, que ele é padrinho de meu pai e, se eu não me engano, é primo de Mestre Valdir. Meu avô e meu pai brincavam com ele. Aí chegou um tempo que meu pai precisou viajar e ficou só o meu avô brincando com ele. Depois ele passou o reisado pro meu avô e meu avô ficou tomando de conta. Meu avô adoeceu, aí meu pai voltou da cidade onde ele tinha ido pra cuidar de meu avô e tomar conta do reisado. Meu pai brincava com meu avô de príncipe, aí quando ele adoeceu meu pai resolveu tomar de conta do reisado. Só

que meu avô sempre acompanhava. A gente ia pras apresentações, tirava quilombo na rua. No quilombo na rua ele sempre ia na carroça dele atrás. A gente com o reisado na frente e ele sempre atrás. Eu cheguei a pegar esse tempo dele acompanhar o reisado já ele doente. Quando ele chegou a falecer o meu pai queria acabar com o grupo, porque era o incentivo dele, o meu avô, toda apresentação sempre ele tava ali no pé. Daí o Mestre Valdir não deixou, falou com ele, aconselhou, ajudou ele a não acabar com o grupo e eu já brincava de rainha, eu e minha irmã e meu outro irmão, era só três, hoje somos quatro. E daí ele seguiu o conselho do Mestre Valdir e não acabou com grupo, daí ficou ele como mestre o outro irmão dele como reis e o outro irmão dele como contramestre. Eu como rainha, minha irmã como princesa e meu irmão como príncipe. Daí a gente foi levando o grupo. Daí a gente foi crescendo e ele resolveu montar um reisado só de mulheres pra mim, aí quando a gente ia fazer as apresentações os menino pequeno também queria ir, então vamo colocar os meninos pequeno também já que eles querem ir, aí ficou as meninas e os meninos<sup>26</sup>.

Mestra Flatenara é a mestra mais nova a ser contemplada pelo programa Tesouros Vivos da Cultura (SECULT), tendo sido reconhecida na categoria de grupos, representando o Reisado Mirim Santo Expedito. Essa modalidade de reconhecimento não dá direito à mestra receber o título de Notório Saber da UECE e nem o repasse financeiro mensal, uma vez que quem está sendo premiado é o grupo que, por sua vez, recebe um auxílio financeiro por um período de dois anos. Mesmo assim Mestra Flatenara se insere em um grupo ainda restrito de mestras e mestres contemplados por essa política pública.

Além disso também é reconhecida pela grande habilidade no jogo de espadas típico dos Reisados de Congo caririenses. Esse importante componente da brincadeira, muito apreciado por brincantes e pelo público, é descrito por Barroso.

O combate é todo codificado, por meio de movimentos convencionados, que os brincantes chamam de pontos e jogos de espada. Os pontos de espada são aquelas partes do corpo às quais os golpes do adversário dirigem-se. São elas: a cabeça, os pés, furando no centro, de um lado e de outro. Os jogos de espada são diferentes combinações de golpes em direção a estes pontos. Podem incluir, ainda, movimentos vários entre os contendores, como o de jogar as espadas um para o outro, de atirar as espadas no chão e lançarem-se em suas direções para as pegar (são os jogos de velocidade); o de arrastar o bico das espadas no chão, tirando fâisca do metal etc. (1996, p. 162)

Mestra Flatenara (Figura 6) é tida por muitos brincantes como uma grande jogadora de espadas com habilidade e conhecimento elevado dos códigos do jogo, batalhando de igual para igual com muitos mestres também afamados, incluindo seu pai.

---

<sup>26</sup> Fala de Mestra Flatenara Silva na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.

Figura 6 - Mestra Flatenara Silva durante apresentação na programação do Ciclo de Reis em Juazeiro do Norte



Fonte: Vandson Domingos

Mestres Antônio e Raimundo Evangelista, 59 e 63 anos respectivamente, são fundadores e responsáveis pelo Reisado Discípulos de Mestre Pedro, mais conhecido como Reisado dos Irmãos, onde Mestre Antônio brinca na função de mestre e seu irmão, Mestre Raimundo, na função de Mateus. Ambos brincam reisado desde a infância tendo passado por muitos grupos de Juazeiro do Norte. Na família vários irmãos também brincavam e Mestre Pedro de Almeida, irmão adotivo, foi o mestre dos dois durante muitos anos como nos conta em entrevista o Mestre Raimundo Evangelista (Figura 7).

O mestre Pedro era irmão da gente adotivo. Ele foi pra casa da minha mãe, ele junto mais o compadre Chiquim, o finado Pedro tinha 14 anos de idade, aí veio morar com minha mãe. Minha mãe terminou de criar ele, ele saiu da casa da minha mãe para se casar e o finado Chiquim acompanhou ele, quando ele se casou. O finado Chiquim saiu solteiro, mas ele já saiu casado. Antes disso aí, a gente era pequeno e brincava junto com ele no reisado do finado Zuza Cordeiro. Só que Antônio que é o mestre aí agora não brincava. Quem brincava era eu e meu irmão Alvelino. Então, dois irmão de sangue e dois irmão adotivo que era o finado Pedro e o finado Chiquim. Se formava em quatro irmão, mas só dois era de sangue que era eu e Alvelino que era irmão legítimo de sangue e eles era irmão da gente adotivo. E aí nós viajamos pelo mundo.



Passamos nove meses viajando. Brinca aqui, brinca acolá, tudo por conta do finado Zuza. A gente pegava caminhão, a gente pegava ônibus<sup>27</sup>.

Figura 7 - Mestre Raimundo Evangelista brincando de Mateus no Reisado Discípulos de Mestre Pedro



Fonte: Samuel Macedo

É em homenagem a Mestre Pedro de Almeida que foi dado o nome do grupo, como nos contou Mestre Antônio Evangelista (Figura 8) na mesma entrevista.

O Reisado Discípulos de Mestre Pedro começou em 1996, mas que a gente já tava brincando com finado Pedro há muitos anos, que ele era o mestre da gente e chegou a falecer, aí faleceu, a gente passou uns tempo fora, em São Paulo, viajando, voltamo e brincamos reisado com Mestre Sebastião, brincamos em outros reisado, do Mestre Galêgo, brincamos com Margarida, aí decidimos colocar o reisado que a gente sempre brincou que era o Reisado do finado Pedro, aí pra dar continuação ao reisado dele nós colocamos o nome de Discípulos de Mestre Pedro que agora é conhecido como Reisado dos Irmãos.

<sup>27</sup> Entrevista realizada por Fabiano de Cristo em novembro de 2004 com Mestres Antônio e Raimundo Evangelista e exibida na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021. Acervo do Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caróá.

Figura 8 - Mestre Antônio Evangelista



Fonte: Samuel Macedo

O Reisado Discípulos de Mestre Pedro tem uma forte inserção no meio cultural, não só nas atividades tradicionais relacionadas a esses grupos, mas também no circuito da economia da cultura. O grupo compôs o coletivo União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus, tendo participado, juntamente com o Guerreiro Santa Joana D'Arc da Mestra Margarida, grupo também integrante da União, da gravação do documentário Turista Aprendiz, produzido pelo grupo paulistano A Barca e lançado em 2006. As gravações realizadas em Juazeiro do Norte com esses dois grupos resultaram em um CD intitulado União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus – Reisado e Guerreiro, captado, mixado e produzido por André Magalhães e que é, até hoje, uma excelente referência sonora da beleza estético-musical dessas manifestações culturais caririenses.

É importante ressaltar também a relevância desse grupo no desenvolvimento do jogo de

espadas do Reisado de Congo caririense. Seguindo a linhagem de grandes mestres que dominavam essa luta cênico musical como os Mestres Zuza Cordeiro, Manoel Cordeiro, Olímpio Boneca, Pedro de Almeida e contemporâneos de outros tantos como Sebastião Cosmo, Cicinho, os mestres Antônio e Raimundo Evangelista sempre dedicaram atenção especial ao jogo, incentivando o treino durante os ensaios e a criação de novos pontos, cada vez mais complexos, montados a partir do rearranjo de pontos tradicionais, sempre com muito vigor e habilidade. Mestres que se destacam no jogo de espadas foram formados no Reisado dos Irmãos, como é o caso do Mestre Valdir.

Mestre Valdir Vieira tem 42 anos e é também um dos mestres mais jovens de Juazeiro do Norte. Começou a brincar já adulto, mas acompanha os reisados dessa cidade desde a infância quando, segundo ele, fugia de casa para ver o grupo do Mestre Damião Cabeludo, seu primo, brincar nos dias de quilombo. Barroso (1996, p. 237) explica que no Cariri, o folguedo dos Quilombos (ou Quilombada) é como se fosse uma parte do Reisado, ou melhor, uma apresentação especial do Reisado. Costuma-se brincar nos dias de festas, quando normalmente as diferentes companhias de Reisado encontram-se.

Desde os sete anos de idade que eu sempre fui apaixonado pelo reisado. Eu sempre via meu primo brincando, acompanhei muitos e muitos anos. Pulava janela, abria porta, apanhava porque corria atrás de reisado, mas meus pais nunca deixaram eu brincar reisado. E eu sempre acompanhava o reisado do meu primo, do Mestre Damião Cabeludo, que até então, no mesmo ano, o Mestre Zequinha ainda brincava com ele, era Mestre Zequinha, era finado Zé Pretim, era o pessoal, a galera mesmo da antiga, finado Sebastião Cosme, que o sangue fervia quando brincava<sup>28</sup>.

Mestre Valdir nos conta que começou a brincar do final de 1999 para o ano 2000, no Reisado Discípulos de Mestre Pedro, onde ficou até 2007. Brincou um curto período nos Reisados São Sebastião, do Mestre Sebastião Cosmo e Nossa Senhora das Dores, do Mestre Mosquito, todos de Juazeiro do Norte. Criou dois grupos já na função de mestre, o Reisado São Miguel em 2008 e em 2009 o Guerreiro Nossa Senhora Aparecida, deixando ambos em 2013, repassando o apito de mestre para o Mestre Tarcísio no reisado e para o Mestre Cosmo no guerreiro. Em 2016 criou o Reisado Arcanjo Gabriel, brincando como mestre até hoje.

Mestre Valdir (Figura 9) ainda não é contemplado pelo programa Tesouros Vivos da SECULT, mas é bem atuante no cenário das brincadeiras no Cariri, tanto dentro das funções tradicionais dos reisados como também em programações de instituições que fomentam a economia da cultura. Da mesma forma é bastante respeitado pelas mestras e mestres mais

---

<sup>28</sup> Fala de Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.



antigos devido sua dedicação, vontade de sempre aprender e ensinar e firmeza com a qual respeita e mantém os fundamentos mais tradicionais do ritual do Reisado de Congo. Mestre Antônio, na oficina realizada, relembra com carinho a caminhada desses jovens que se dedicaram até comandar o apito e a liderança de seus grupos, Mestre Valdir e Mestra Flatenara.

Porque ele é bem dizer assim um filho pra mim porque aonde veio a raiz dele também foi puxado bem dizer, pra eu, pra ele eu sou como um pai pra ele e ele também é como um filho e eu acho que ele é um discípulo forte da gente. A Nara é outra pessoa também que ainda tava na barriga da mãe dela, a gente fazia ensaio mas o pai dela, o pai dela com a gente, e aí ela na barriga ainda e a gente já tinha fê, já sabia a gente tinha mais uma pessoa de dentro do grupo de reisado que ia brincar com a gente, mas por conta que compadre Cicinho fez o encaminhamento do pai dele, pra que o reisado do pai dele brincasse de novo e foi muito interessante assim pra nós, ele inovou o reisado do pai dele, até hoje traz esse Reisado Manoel Messias e eu acho que ele vai carregar pra sempre esse reisado e eu acho muito importante pela parte dele e hoje tem uma filha que é mestre<sup>29</sup>.

Figura 9 - Mestre Valdir jogando espadas com seus discípulos



Fonte: Samuel Macedo

A oficina teve inscrições operacionalizadas pela equipe de produção do projeto Arte Urgente – Janelas Formativas que, pela característica da ação, foram abertas ao público geral, sem nenhum tipo de exigência prévia com relação à formação ou área de atuação dos inscritos. Porém a divulgação da oficina continha uma indicação de público sujeito, bem como a

<sup>29</sup> Fala de Mestre Antônio Evangelista na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

veiculação em grupos de profissionais e estudantes no campo música, da arte-educação, educação musical e áreas relacionadas, resultou em uma adesão de pessoas com forte potencial, ou mesmo com um exercício ativo no trabalho pedagógico ligado com a diversidade cultural afro-indígena-brasileira. Assim formou-se um grupo heterogêneo, mas concentrado no interesse por conhecer, trocar e desenvolver ações em consonância com a proposta da pesquisa. Apresentaremos aqui esses participantes que, juntamente com as mestras e mestres já anunciados, desenvolveram nossa pesquisa de campo. As apresentações abaixo foram escritas de forma colaborativa a partir de anotações feitas durante a oficina, transcrições das falas, envio de auto apresentações por e-mail e pela interação em um grupo de WhatsApp criado por iniciativa dos próprios participantes.

Lucas Lawos, de Canindé, Ceará, é professor de artes do ensino fundamental e nos relatou que trabalha a partir de dois pilares: a introdução à obra de Câmara Cascudo e o estudo dos quatro ciclos folclóricos (carnaval, paixão de Cristo, festas juninas e natal). Dentro do ciclo natalino busca trabalhar as referências dos reisados, lapinhas, pastoris e corais.

É bem gratificante, eles fazem mesmo milhões de perguntas, eles aprendem, levam pra casa, às vezes os pais deles perguntam: Luquinhas, os meninos tão perguntando quem é esse mestre? O que é esses personagens que tem dentro do reisado? Alguns tem medo, não quer ir mais, e eu digo: não, é assim mesmo, tenha calma, tenha nervos, que a cultura é isso mesmo, esse universo místico, esse imaginário folclórico que existe aí<sup>30</sup>.

Lucas ressaltou a existência do Reisado do Mestre Nel Ramos do Assentamento Ipueira da Vaca que está em atividade há mais de cem anos, e que promove um movimento de moradores da sede da cidade para a zona rural para acompanhar as atividades do grupo.

Anderson Vieira, de Pentecoste, Ceará, mora em Fortaleza, desde 2004, tendo se mudado para estudar zootecnia (graduação, especialização e mestrado), onde também conheceu o maracatu cearense, passou a integrar o Maracatu Solar e largou a área da zootecnia para cursar o curso técnico em música do Instituto Federal do Ceará e atuar em coletivos como o Brinquedo de Rua e Raízes do Griô. O grupo Raízes do Griô desenvolve uma ação no bairro Rodolfo Teófilo onde as manifestações da diversidade cultural são trabalhadas com crianças, dentre elas, o reisado, o coco e o maracatu. Atualmente está cursando licenciatura em filosofia e almejando um doutorado em educação, querendo propor um projeto para trabalhar música, educação e cultura popular.

Eu tive contato com o Cordão do Caroá. Nos convidou, a gente foi brincar lá, ficamos um tempo lá no Cordão do Caroá e agora, esse ano eu tive a oportunidade, a experiência de brincar também com um reisado lá do Maranguape, o Arrevoar, que é

---

<sup>30</sup> Fala de Lucas Lawos na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.



um coletivo que tem lá e aí a galera tá brincando Reisado de Congo e convidaram o coletivo Raízes do Griô pra tocar e cantar junto com eles lá<sup>31</sup>.

Germana Cavalcante é arte-educadora, atriz, integrante do Grupo Garajal, de Maracanaú, Ceará, grupo que existe há 17 anos e há 16 brinca reisado. Atualmente ela é a mestra do reisado.

Karine Teles, mora em Fortaleza, mas é nascida em Crato. É educadora musical licenciada pela UECE, com atuação há vinte anos e especialista em musicoterapia pela Faculdade Padre Dourado, há cinco anos. Coordena desde 2016 o Espaço Som na Caixa em Fortaleza, ambiente direcionado à promoção de vivências no campo pedagógico e terapêutico com a música. É professora das especializações de musicoterapia e arte educação para o ensino de música do Instituto Graduale. Idealizadora de recursos sonoro musicais e ministrante de formações nacionais e internacionais sobre as expressões da cultura caririense, apresentando a profissionais do campo da educação e da saúde, a diversidade e possibilidades do fazer musical do Cariri para amplos contextos pedagógicos e terapêuticos.

A minha relação com o reisado é transgeracional, como eu costumo dizer. E eu sou neta, filha, no sentido de passagem que eu descobri na minha adolescência, uma relação muito forte com Mestre Aldenir e despertou em mim, eu estava com 15 anos e ele despertou a minha alma Cariri. Mesmo eu sendo caririense, mas minha alma estava meio adormecida, e um dia, ouvindo ele cantar, um rio desceu de meus olhos e depois eu descobri que esse rio era o rio que ele se banhava quando era jovem e que ficava no terreno do meu avô, que eles trabalharam juntos e tem muitas histórias. Então eu sou neta, filha dele, nesse sentido do brinquedo e desde então, desde essa idade dos 15 anos o reisado tem estado na minha vida, na minha alma, no meu coração, e o que me trouxe para o curso foi justamente o tema da formação, quando Fabiano divulgou, eu trabalho como educadora há quase 20 anos e essa tem sido uma necessidade, no sentido tanto identitário, trabalhar com os elementos dos brinquedos populares, principalmente do reisado e como musicoterapeuta também devido a questão estrutural que essas manifestações ancestrais trazem<sup>32</sup>.

Cláudio Ivo, mora em Fortaleza, mas nasceu em Mombaça, Ceará. Estudou teatro, circo, dança e tem uma pesquisa a respeito da máscara, envolvendo a *commedia dell'arte*, o palhaço tradicional e o Mateus do reisado.

Quando eu vou pro Crato quando eu me encontro com os mestres, quando eu acompanho as terreiradas, enfim, pra mim é um encantamento, é um renascer, porque eu me inspiro. Ali eu me inspiro, pra minhas formações, por meu trabalho como ator, como diretor. Pra mim fazer o Mateus... olha como é interessante. Eu fazia o Mateus dentro de um outro contexto, eu fazia o Mateus dentro do palco italiano, eu fazia o Mateus dentro de um processo de teatro de rua. Quando eu fui para o processo do espetáculo Canto de Reis foi um presente dos antepassados, foi um presente quando eu, por acaso fui fazer parte da Opereta Canto de Reis, pra tá ali tendo contato direto com aqueles mestres, ouvindo, o olho brilhando, aí fui fazer uma preparação inicial pra quando a gente fosse começar os ensaios, foi um presente e que ali eu entendi.

<sup>31</sup> Fala de Anderson Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

<sup>32</sup> Fala de Karine Teles na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

Depois que eu fui convidado pra brincar como Mateus, dentro do reisado, no próprio terreiro do mestre, foi que eu disse assim: ah, eu não fazia Mateus não. Pela grandiosidade daqueles Mateus que eu estava contracenando, que estavam ali me alimentando pra cena, aqueles mestres com aqueles apitos, com aqueles figurinos, com aquele povo ao redor, com as comidas. É o alimento que alimenta a alma. É muito forte. Só quem vivencia é quem pode imaginar.

Bruno Gomes, é de Fortaleza, integrante do grupo Miraira, trabalha dando aula no 7º ano do ensino fundamental.

Minha paixão pelo reisado começou quando eu entrei no curso de teatro lá no Instituto Federal em 2017. Eu tava fazendo o primeiro semestre e vi um cartaz que ia ter uma seleção pra integrante do grupo Miraira. Eu fiz a seleção, passei, e lá no Miraira eu descobri minha paixão pela cultura popular, pelo reisado. Sempre quando dançávamos reisado eu era o rei, nas apresentações, e teve um dia que a gente foi fazer um cortejo, eu me lembro muito bem, a Circe Macena me deu a oportunidade de fazer o Mateus e desde esse dia eu me apaixonei. Tanto é que minha pesquisa é sobre o reisado. Atualmente eu tô dando aula na Residência Pedagógica, e tô levando o reisado pros alunos, o pouquinho que eu sei eu tô levando o reisado pros alunos e tô amando, eu amo muito esse universo<sup>33</sup>.

Poliana Assunção, é pedagoga, de Fortaleza, professora da educação infantil nos turnos manhã e tarde e à noite é professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalha na comunidade Rosalina em Fortaleza e também é da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE). É integrante da primeira formação do Brincantes Cordão do Caróá. Poliana falou chorando

Antes da pandemia, a gente não sabia, mas em pleno carnaval fomos pro Juazeiro e nos hospedamos na sede dos Irmãos e eu brincava morrendo de chorar, estou emocionada. A gente não imaginava que vinha uma pandemia e aí felizmente tem esse lado bom, estamos acompanhando pela internet, mas é impagável. Até hoje eu ainda passo por essa dificuldade. Tem coisas que as palavras não dão conta de explicar. As emoções, as relações, o encantamento pela brincadeira, pela música, você não tem palavras pra explicar<sup>34</sup>.

Jéssica Barbosa, de Paracuru, Ceará, é educadora musical formada pela UECE. Está se aproximando das manifestações culturais de sua cidade como o coco e o pastoril. Atualmente trabalha em projetos sociais, mas já foi professora da escola regular. Também é integrante do grupo percussivo Batuquê de Praia.

A oficina me chamou porque tem esse viés educacional, vai pra educação e eu sou arte-educadora, trabalho com música. Já trabalhei em escola regular, mas hoje estou em projetos sociais e eu sinto falta da gente conhecer a nossa própria cultura, muitas vezes a gente como professor não conhece, imagine os meninos. E é nosso papel levar essa cultura pra eles, esse conhecimento pra eles, essa vivência<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Fala de Bruno Gomes na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

<sup>34</sup> Fala de Poliana Assunção na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

<sup>35</sup> Fala de Jéssica Barbosa na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

Bianca Sobral é estudante de jornalismo da UFCA e faz parte do Grupo de Difusão e Perenização da Cultura Popular do Cariri, desde 2019, sob orientação do professor Ricardo Monteiro (música – UFCA). Já realizou algumas entrevistas com mestras e mestres no Cariri como Mestre Mazé, Mestre Dedé, Mestre Margarida. É natural de Barro, Ceará.

Flavia Soledade é percussionista de Fortaleza. Iniciou seu aprendizado musical na capoeira, transitou pelo teatro de rua, quando conheceu o reisado através do Grupo Garajal, há dez anos. É estudante de música na UECE.

Trabalho diretamente com o batuque. Sou estudante de música da UECE. Estou trilhando um caminho de pesquisa em batuque, principalmente do protagonismo da mulher negra dentro da música percussiva. Atualmente estou dando aula no CCBJ, Centro Cultural Bom Jardim. Sou cria de lá também, do Bom Jardim. Todas as experiências que tive com batuques iniciei no meu bairro que é o Bom Jardim. Atualmente eu faço parte do grupo Tambores de Safo que é um grupo formado só por mulheres lésbicas, bissexuais, pretas, periféricas. Também faço parte do Bloco Cola Velcro que é um bloco de pré-carnaval aqui de fortaleza, que é bem jovem, tem três anos aí na rua, mas a gente também tem um trabalho já bastante sólido. Eu costumo falar que a gente é meio pioneira aí na experiência. Trabalho também com as mulheres da UNILAB, professoras, que é um grupo de samba, só pra pesquisar o samba com essas professoras, um projeto de pesquisa da UNILAB<sup>36</sup>.

Diógenes Almeida, é de Jaguaratama, Ceará, amante dos ritmos latinos, em especial o Forró, a Lambada e a Bachata. Seus primeiros passos na vida artística foram dançando quadrilha aos 10 anos de idade. Iniciou seus estudos na capoeira em 1999 onde passou seis anos. Conheceu a dança de salão em 2009 no Dançar Faz Bem – UFC e continua estudando até hoje como professor e bailarino. Integrante do Grupo Miraira e do Projeto Viva La Pachanga. Além de dançarino é ator e palhaço. Atualmente cursa licenciatura em Teatro no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) com pesquisas voltadas para a dança, a comicidade e a cultura popular.

Lúcio Alves é de Fortaleza, mas no período da oficina estava morando no Assentamento Barra do Leme em Pentecoste, Ceará. Se considera brincante. Começou a brincar em blocos de samba de rua no carnaval de Fortaleza e depois se integrou ao maracatu cearense a convite do Mestre Descartes Gadelha no Maracatu Solar, além de ter participado do Afoxé Oxum Odolá. Também brincou coco, tendo conhecido Duda Quadros e passando a integrar o grupo Brinquedo de Rua, brincando maracatu rural, ciranda e coco. Cursou Economia Ecológica na UFC. Foi conhecendo brincantes de reisado, papangu, coco, em vários assentamentos rurais por onde passou. Também integrou o Brincantes Cordão do Caroá, tendo tido a oportunidade de ir para o Cariri acompanhar os quilombos do ciclo natalino e conhecer os mestres Valdir, Nando e

---

<sup>36</sup> Fala de Flavia Soledade na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

Antônio Evangelista. Trabalha no campo da educação informal e não formal.

Victor Ramos, de Fortaleza, é músico multi-instrumentista e graduando em música pela UFC. Trabalha como arte-educador em meios públicos e privados, tendo como abordagens principais a percussão e as manifestações da diversidade cultural. Atualmente é bolsista no Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada, além de sonoplasta e professor de música do Grupo Hiperativo.

Minha vivência com cultura popular foi quando eu entrei na universidade em 2015. Foi no Casa Caiada, no grupo da professora Catherine. Atualmente eu sou bolsista de lá. A gente tenta valorizar muito a cultura popular, passar isso no ambiente acadêmico também. Trazer da rua e engrandecer aquilo dentro da universidade<sup>37</sup>.

Maria Gomide nasceu em Natal, Rio Grande do Norte, mas mora em Juazeiro do Norte e é integrante da companhia de teatro Carroça de Mamulengos desde que nasceu. Atualmente está coordenando um curso de pós-graduação lato sensu, intitulada “O que nós podemos fazer por nós mesmos? Saberes Populares para a arte e a educação nas vivências da Carroça de Mamulengos”, online, com 43 participantes de todo o Brasil e do mundo, com mestras e mestres como docentes.

O primeiro quilombo que acompanhei eu tinha um mês e meio de idade, acompanhando o quilombo com Mestre Aldenir. Brinco no guerreiro da Margarida desde 2002, que eu assumi o grupo junto da Margarida, sou contramestre do grupo dela, estamos com um guerreiro lindo. Eu sou tocadora de alguns grupos daqui. Bem perto do Reisado dos Irmãos, eu toco sanfona pro Reisado dos Irmãos sempre que eu posso, maior alegria e estou dentro do guerreiro da Margarida sustentando a brincadeira. A Margarida hoje mora num asilo, nem sempre ela pode vir pros ensaios e a gente sustenta a brincadeira dela aqui junto com um coletivo de mulheres muito rocheda aqui também do bairro João Cabral<sup>38</sup>.

Alexsandra Salvador é de Crato. É bióloga, sanitarista ambiental, especialista em cultura popular, arte e educação do campo e mestre em desenvolvimento regional sustentável, além de musicista. É brincante de coco e vivencia os reisados e cocos de forma muito corriqueira em seu cotidiano no Crato.

Gustavo de Castro é de Mogi das Cruzes, São Paulo. É educador, músico, atuando desde 1999 na educação e na música desde 2006, com envolvimento com a cultura popular do Sudeste. Conheceu o Reisado dos Irmãos em uma atividade do SESC Pompéia, onde pode assistir uma apresentação e participar de uma vivência de jogo de espada.

Rodrigo Inácio é natural de Vitória, Espírito Santo, mas tem ascendência no Nordeste, onde mora há doze anos, em Cascavel, Ceará. Estuda licenciatura em música na UECE e já fez

---

<sup>37</sup> Fala de Victor Ramos na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

<sup>38</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

o curso técnico de música no IFCE.

Estou aprendendo. Eu acho que a gente não deve só se reter ao conhecimento acadêmico, aquele negócio que tem que ser assim, aquilo é assim, essa maneira de escrever, esse jeito de tocar, se libertar um pouco disso, acho que os mestres ensinam muito a gente isso, né, desse sentimento com a música, esse sentir, esse viver<sup>39</sup>.

Tereza Cristina, nascida em Fortaleza, é graduada em Educação Física e especialista em psicopedagogia. Moradora da zona rural do município de Caucaia, Ceará, é Guardiã da Memória Quilombola (projeto desenvolvido pelo Campus do IFCE em Caucaia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação), atuando como professora da rede pública em escolas situadas nas comunidades quilombolas do município. Atualmente é integrante do Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caroá.

Rodrigo de Paulo é pedagogo pela UFC, integrante do Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caroá, desde sua chegada na graduação. Atualmente é o Rei do reisado Brincantes Cordão do Caroá.

Participo do Brincantes Cordão do Caroá, desse reisado que foi originado pelo Fabiano de Cristo, pelo Mestre Paulo Henrique. E aqueles momentos ali na faculdade de pedagogia no início do Cordão do Caroá, no início daquele movimento, eu fui participando e fui me engajando e fui aprendendo a tocar, aprendendo a ter um olhar diferente, a ouvir algumas coisas que eu nunca tinha ouvido e comecei a me encantar. E aí eu venho aprendendo, né, a participar, a brincar reisado com esses primeiros brincantes que foram ao Juazeiro. Eu não fui nessas primeiras viagens que o Fabiano, o Paulo Henrique, a Poliana foram ao Juazeiro, eu ainda não estava no Cordão do Caroá nesse momento, mas quando eles trouxeram essa carga de informações, essa carga de aprendizados, foi logo que eu cheguei, logo em seguida, e aí eu fui aprendendo, fui me integrando, fui participando e aquilo ali foi se tornando parte da nossa vida, a gente era estudante e vivia o reisado. Vivia mesmo que constantemente, cotidianamente a gente vivia peças de reisado, músicas de reisado, músicas da cultura popular cearense, nordestina de uma forma geral, músicas culturais, tudo que a gente conversava envolvia, quase que vinte e quatro horas, o reisado. E aí essa brincadeira popular tomou de conta da minha juventude, do meu processo de formação acadêmica, é tanto que eu entrei na faculdade em 2003, que foi o ano que o Cordão do Caroá foi fundado enquanto programa de extensão, porém é um movimento anterior a 2003 e eu me formei em 2011, por conta também de longas participações e envolvimento também com a cultura popular com o Cordão do Caroá, a gente foi priorizando o programa de extensão. E esse programa de extensão, é como Fabiano falou há pouco, foi o que me formou, foi essa vivência com os mestres, esses ensinamentos<sup>40</sup>.

Orismidio Duarte é natural de Fortaleza, mas atualmente mora em Crato. É mestre de capoeira, iluminador cênico e professor de artes da rede estadual de ensino. É mestre em educação pelo MPEDU.

Eu comecei minha atuação com cultura em Fortaleza ainda foi onde eu conheci o Fabiano, através da capoeira e através dos maracatus, dos movimentos lá em Fortaleza. Eu fui batuqueiro da Caravana Cultural, participei do Afoxé ACABACA,

<sup>39</sup> Fala de Rodrigo Inácio na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

<sup>40</sup> Fala de Rodrigo de Paulo na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.

do Maracatu Az de Ouro, Nação Fortaleza, do Solar também, lá com o Pingo. Então meu universo era esse lá em Fortaleza. Em 2005 eu vim pro Cariri, morar aqui, e aí comecei a trabalhar no Centro Cultural Banco do Nordeste como técnico, lá no teatro. E aí nessa imersão teatral e com música eu me envolvi mais diretamente com o teatro e com a música, mas em Fortaleza eu também participava do grupo Raízes de Dança e Teatro e quando eu vim pra cá fiquei mais nessa parte técnica e fiquei cerca de oito, nove anos trabalhando diretamente com isso<sup>41</sup>.

Assim formou-se o grupo que compôs nossa proposta de pesquisa-ação participativa. As mestras e mestres de reisado realizaram um planejamento conosco para definir a dinâmica de participação, conteúdos, metodologias e materiais didáticos. É importante percebermos que essas nomenclaturas servem muito mais para atender a esse formato de texto e ao leitor especialista que eventualmente acessá-lo, do que para o diálogo que estabelecemos com esses tesouros vivos. Nossa relação de amizade e parceria no universo do Reisado de Congo, nos deu condições de pensarmos juntos um formato de apresentação das dimensões componentes da brincadeira para os inscritos, bem como a forma de relacionar essas informações à educação musical em diversos contextos, objetivo de nossa investigação.

Chegamos a uma proposta de realização do Encontro de Saberes em quatro momentos distintos e complementares para uma melhor compreensão dos aspectos musicais do Reisado de Congo, embora a presença em uma das aulas não fosse requisito exigido para a participação nas aulas seguintes. Foram definidas temáticas gerais a serem trabalhadas em cada uma das aulas, a saber:

1º ciclo: Origens, histórias e memórias do Reisado de Congo – Historiografia relacionada às origens do Reisado de Congo; Diversidade das linhagens de Reisado de Congo no Cariri cearense; Relatos das mestras e mestres; Ancestralidade; Raízes africanas do Reisado de Congo e desenvolvimento no contexto da diáspora; Racismo epistêmico e epistemicídio.

2º ciclo: O universo musical e ritual das peças de Reisado de Congo – Diversidade melódica; Rítmica e percussão; Instrumentações musicais no Reisado de Congo; Sistemas de afinação de pifes e violas de reisado; Divisão de vozes; Padrões rítmicos de matriz africana; Corpo e música; Diversidade rítmica, funcional e ritual das peças de reisado.

3º ciclo: O corpo e a dança no Reisado de Congo – Padrões rítmicos de matriz africana (continuação); Corpo e música (continuação); Tipos de compasso; Ritmos das peças de reisado.

4º ciclo: O jogo de espadas – Fundamentos do jogo; Pontos; Andamento e compassos; Baião de espadas; Idiossincrasia dos pifes no Reisado de Congo.

O primeiro e segundo ciclo ficaram sob responsabilidade da Mestre Mazé Luna e dos

---

<sup>41</sup> Fala de Orismidio Duarte na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 26/04/2021.

Mestres Antônio e Raimundo Evangelista, ficando o terceiro e quarto ciclo sob responsabilidade da Mestra Flatenara Silva e do Mestre Valdir Vieira. Essa distribuição se pautou por características em comum entre os temas abordados em cada ciclo e nossos docentes, como o tempo de experiência na brincadeira, o conhecimento de mestres e brincantes mais antigos, a habilidade com a interpretação, a dança, a musicalidade e o jogo de espadas.

### **3.2 *Meu mestre eu fui à escola / Não tive a memória de aprender ler – O Reisado de Congo na educação musical do Cariri***

A dissonância entre a relevância do Reisado de Congo como manifestação da cultura caririense e sua utilização como referencial nos cursos de formação inicial de professores de música, na escola básica ou nas escolas de música do Cariri passa despercebido ou é ignorada principalmente por docentes dessas instituições. Atitude que não só gera a ignorância de novos docentes a respeito das possibilidades de uma educação musical mais contextualizada, como realimenta o ciclo de epistemicídios a que são submetidas as culturas indígenas e afrodiáspóricas no Brasil.

No entanto essa negligência não passa intacta ao olhar crítico de artistas, brincantes e militantes dos brinquedos da diversidade cultural. A respeito da ausência das mestras e mestres em sala de aula, Maria Gomide fala:

Desde 2005 nós batemos nessa tecla e também desde muito antes. E de lá pra cá, infelizmente, não mudou muita coisa. A gente vê umas dinâmicas de políticas públicas buscando, mas efetivamente o abismo ainda é muito grande, então a premissa que vem das comunidades fraternas do Padre Mestre Ibiapina é o que nós podemos fazer por nós mesmos. Então a Carroça de Mamulengos abriu uma pós-graduação e botamos eles dentro. Então nós estamos é fazendo. E é esse o questionamento que eu me coloco e coloco pra todos nós que somos educadores e estamos em sala de aula e somos agentes da cultura e somos pesquisadores, somos brincantes. Estamos num momento, passou do momento de trazer esses mestres pra sala de aula. Quando formos falar deles, é trazê-los conosco. Essa é a minha carta de militância que eu ganhei quando nasci<sup>42</sup>.

O depoimento de Maria coincide perfeitamente com o registro feito por nós em 2006 após apresentação do Mestre Zé Oliveira, rabequeiro de Juazeiro do Norte, filho do afamado Cego Oliveira. Na ocasião, Maria compunha juntamente com seus pais, Carlos Gomide e Schirley França, Mestre Zé Oliveira, Mestra Margarida, Mestres Antônio e Raimundo Evangelista entre outros grupos de reisado, guerreiro, maneiro-pau, banda cabaçal, bacamarteiros e companhias de teatro, a União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus que, além

---

<sup>42</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 19/04/2021.

de coletivo artístico, era sobretudo um forte movimento de reivindicação de direitos em benefício dos artistas da diversidade cultural caririense.

O Mestre Zé veio hoje por nossa conta, vocês podem ver que ele não está na programação da Mostra, ele foi um convidado nosso, porque todos aqui puderam constatar o grau de saúde no qual o Mestre Zé se encontra. Há quatro anos ele vem piorando a cada dia. Já se encontra numa situação de não poder se locomover, não poder tocar, falta de dicção e isso faz com que ele fique praticamente esquecido, tanto é que ele não está participando dessa Mostra. E por ele estar vivo ainda, nós trouxemos ele pra poder tá participando aqui conosco, seja cantando duas músicas, porque sem dúvida nenhuma ele é mais um guardião e mais um representante da nossa memória cultural. E sem dúvida nenhuma ele tem muito pra ensinar a nós todos. Nós estamos em um estado que diz, que divulga pra todo o Brasil que valoriza os nossos mestres da cultura por que aposenta, a cada um ano, doze mestres. Nós que convivemos e que somos da tradição, nós sabemos que essa medida tem o seu valor porque muitos desses mestres vivem à míngua, muitas vezes sem ter o que comer. Só que isso não faz, necessariamente, que a cultura se perpetue, porque não é porque ele recebe uma aposentadoria do governo que faz com que sua brincadeira fique mais bonita, ou que faz com que ele esteja repassando o seu conhecimento para as gerações futuras. Então nós da União já vamos estar presentes e pressionando e conversando com o próximo governo porque nós acreditamos que essa medida tem que ser aprofundada. Nós queremos que os nossos mestres estejam presentes nas escolas públicas do município. Que os nossos mestres convivam com os nossos alunos. Que os nossos mestres, já que foram reconhecidos com o diploma de mestres, que eles estejam então dentro das universidades com os nossos universitários. Que tenha uma disciplina obrigatória para que os nossos jovens e os nossos futuros profissionais entrem no mercado conhecendo a nossa cultura, entrem no mercado conhecendo as nossas músicas e as nossas tradições. Só assim nós seremos realmente um Brasil rico e um Brasil que valoriza a sua diversidade. Nós gostamos de dizer muito no nosso trabalho que um povo sem cultura é como um corpo sem alma, um povo sem cultura é como um dia sem sol, uma noite sem lua e um jardim sem flor<sup>43</sup>.

As duas falas, distantes quinze anos, mostram a continuidade do movimento de resistência ao apagamento dos referenciais estéticos presentes nos folguedos, bem como a consciência de que a inclusão dos mesmos na educação é imperativo, não só para o fortalecimento do respeito e valorização dessas manifestações, mas sobretudo para a luta antirracista e por justiça social que, obviamente, não é uma demanda apenas da nossa região.

Na década de noventa, a Carroça de Mamulengos vivenciou uma experiência que traz o quanto é real que os governantes sabem exatamente onde estão levando a educação do país. A companhia fechou quatro apresentações em uma escola de classe alta em Brasília. Seriam duas de manhã e duas de tarde, onde mais de mil alunos conheceriam o mamulengo nordestino. Depois da primeira apresentação Carlos Gomide, diretor e bonequeiro, foi chamado à sala da diretoria onde o diretor exigiu que fosse tirada a cena onde o vaqueiro Benedito (negro, pobre) se rebelava contra a ganância do capitão João Redondo (branco, rico e opressor). Ao perguntar o motivo, o diretor responde em alto e bom som: Essa escola educa crianças para serem patrões. Não queremos que elas se sensibilizem com seus empregados. Como Carlos se negou a retirar a cena, os

---

<sup>43</sup> Registro em vídeo da fala de Maria Gomide após apresentação do Mestre Zé Oliveira durante a programação da 8ª Mostra SESC Cariri de Cultura, em novembro de 2006, na Praça da Sé, em Crato e exibido na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 29/04/2021. Acervo do Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caróá.



outros três espetáculos foram cancelados<sup>44</sup>.

Com a escassez de ações sistemáticas por parte das instituições educacionais para a promoção de uma educação musical referenciada nas culturas musicais caririenses, esse espaço foi sendo ocupado por iniciativas no âmbito da educação não formal, envolvendo a articulação entre ONGs, artistas de fora dos grupos de tradição, brincantes, mestras e mestres desses folguedos. São exemplos dessas ações o Movimento Raízes Cariri (MORACA), a Associação dos Voluntários para o Bem Comum (AVBEM), a Cooperativa de Artistas Populares Filhos da Terra do Padre Cícero e a União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus. Maria Gomide fez um relato de experiência durante a oficina, mencionando algumas ações que a Cia. Carroça de Mamulengos organizou junto a mestras e mestres de reisado, onde a prática musical sempre esteve presente. Segundo ela a primeira dessas ações foi a Barraca da União.

Eu nasci em Natal, dia 18 de novembro, mas no quilombo de dezembro de 84, um mês e alguns dias, eu já estava nas ruas assistindo reisado. Nesse período, um ano depois, já em 85 a gente inicia nossa primeira experiência de escola aqui em Juazeiro do Norte, chamada Barraca da União. A Barraca da União é essa estrutura simples que vocês estão vendo e eu trouxe essa foto pra mostrar pra vocês um ponto importante da Barraca da União que é essa corneta. Essa corneta aí em cima era um lugar que se tocavam músicas que as pessoas não ouviam normalmente. Tocavam uns maxixes, tocava Pixinguinha, tocava Bolero de Ravel. Era vitrola, vitrola e fita cassete. Essa corneta também foi um dos primeiros lugares onde, por exemplo, o Mestre Pedro Oliveira se ouviu cantando, porque meu pai gravava na fita cassete, aquelas gravações, Fabiano, que está no disco da União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus, que tem Manoel Cordeiro, que tem Mestre Pedro Oliveira, então se gravava ali naquele momento e se tocava na corneta. Era a nossa gravadora, distribuidora de música. Mas pra demonstrar pra vocês a importância da música em todos os trabalhos artísticos desde o começo<sup>45</sup>.

A essa experiência seguiu a da União dos Artistas da Terra da Mãe de Deus, onde muitos jovens tiveram sua iniciação musical junto a mestras, mestres e tocadores dos grupos de Reisado de Congo e bandas cabaçais do Bairro João Cabral em Juazeiro do Norte. Destacamos aqui três deles. Germano Silva, que iniciou seu aprendizado com instrumentos de percussão, pife e sanfona nos grupos da União e atualmente é sanfoneiro de grupos como o Reisado Discípulos de Mestre Pedro, além de tocar na Banda Cabaçal São Bento e em forrós no Juazeiro do Norte. Também circulou com a Cia. Carroça de Mamulengos, gravou discos e participa da Opereta Popular Canto de Reis (espetáculo formado por 12 mestras e mestres de reisado, músicos e atores). Maria de Miguel, filha do falecido Mestre Miguel da Banda Cabaçal Padre Cícero, pifeira, violonista e percussionista, dona de um grande domínio da musicalidade de bandas

---

<sup>44</sup> Trecho do texto Pedagogia Brincante de autoria de Maria Gomide lido por ela na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

<sup>45</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

cabaçais, reisados e guerreiros, gravou discos e circulou junto com a Cia. Carroça de Mamulengos por diversos estados e fora do país. Beto Lemos, multi-instrumentista, compositor, arranjador e produtor musical, morando atualmente no Rio de Janeiro onde atua como músico e ator em companhias de teatro em circulação por todo o país.

Mais recentemente, em uma ação articulada envolvendo a Secretaria de Cultura de Juazeiro do Norte e a SECULT, a partir do edital Escolas da Cultura, a Cia. Carroça de Mamulengos coordenou o Centro de Artes do Cariri que, segundo Maria Gomide, foi a terceira experiência de escola de base comunitária da qual participaram. Essa ação aconteceu interligada com o projeto Ciclo de Reis, também da Secretaria de Cultura de Juazeiro do Norte e que incentivou, dentre outros pontos, a retomada de instrumentos melódico-harmônicos nos grupos de reisado como condição para a participação na programação.

Todos os grupos de reisado e guerreiro de Juazeiro precisavam se apresentar numa terreirada contendo dois instrumentos de harmonia e cinco figuras de entremeio. Parece um pouco arbitrário e autoritário esse alinhamento, mas chegamos a ele com quase seis meses de reunião com todos os mestres de reisado e, quem assistiu, a presença disso, o surgimento de novos tocadores e da presença da música, trazendo o quanto que, pra mim, eu acho muito importante a figura da música e a figura dos entremeios, os personagens dramáticos dentro da brincadeira<sup>46</sup>.

Dentro das ações do Centro de Artes do Cariri eram desenvolvidos Encontros de Saberes, priorizando o lugar de docente especialista às mestras e mestres da diversidade cultural de Juazeiro do Norte, promovendo a vivência junto a jovens de escolas da rede pública, onde experiências frutíferas foram presenciadas.

Aqui uma outra aula já com outra turma de adolescentes com seu Antônio e seu Raimundo, do Reisado dos Irmãos. Uma aula de reisado pra um grupo de adolescentes. Nesse caso, nesse dia específico, primeiro foi reisado, depois foi maneiro pau. Essa é a segunda vez que esse grupo tá visitando, de adolescentes, brincando maneiro pau. Então eu começava essa aula, eu fazia o intermédio, junto com seu Antônio, aí eu começava perguntando: ei, fulano! - aqueles mais distantes, que eu já percebia que eram os mais revoltados - e aí, fulano, o que você tá estudando em história? Eles falavam: ah o período colonial, a revolta de não sei o quê, aí eu já linkava - olha essa peça aqui - eu ia fazendo conexões e ia amarrando aula de geografia e aí eles iam olhando, o que é que tem a ver. E aí eu apresentava o Mestre Antônio como um doutor. Olha esse aqui é um doutor, titulado pela universidade federal, ia desconstruindo. Você sabia, amigo, que o reisado deu título de Honoris Causa aqui pro Mestre Antônio? - Não, não sabia não -. E isso, ia tirando umas amarras, no final tava aí dançando maneiro pau. Depois teve uma batalha de Hip Hop do seu Raimundo, cantando verso de maneiro pau com o outro de Hip Hop, os dois juntos. E foi até bonito porque ele apelou, o jovem, falou palavrão, esculachou, foi baixo com o seu Raimundo. E o seu Raimundo foi fino com ele, falou: então tá, meu amigo, essa é tua opinião, eu te respeito, é a nossa cultura. E aí aquilo foi assim uma situação pros jovens de perceber a grandeza do seu Raimundo naquilo tudo. Então nós tivemos três encontros com esse grupo o primeiro dia estavam arredios, no segundo dia, no terceiro dia era outra coisa, mas é um desafio, um desafio que eu gosto.

---

<sup>46</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

Maria Gomide ainda nos dá sua visão, como musicista (cantora, violonista, sanfoneira e violeira), a respeito da importância da música como linguagem artística na educação e as particularidades dela no âmbito dos brinquedos da diversidade cultural brasileira. Esse relato faz parte do texto intitulado *Pedagogia Brincante*, de sua autoria, ainda em processo de escrita, que foi lido na oficina.

Entre todas as linguagens presentes nas manifestações populares uma particularmente tem grande potência de ser explorada em sala de aula: a música. Na cultura popular, a música que dá a liga entre todas as linguagens. Pra cantar nos trajamos, dançamos, contamos histórias, construímos personagens e tudo isso se faz junto, pois na cultura popular ninguém brinca sozinho. Para o professor de música que tenha a ousadia necessária para educar estudando a *Pedagogia Brincante*, o ensino do ritmo, da harmonia, da melodia, já está dado no brinquedo. A didática é explícita, o canto tradicionalmente é feito com pergunta e resposta, técnica muito elaborada de transmissão de ensino, trazendo um exercício da memória. O ritmo vem dentro do corpo e vira dança (quem dança sem ritmo Mestre Margarida chama: *ixi esse tem as pernas presas*). A harmonia é o canto entoado formando a bela Sonora que pode ter aberturas de terças, quintas inclusive, estudos de escalas e campos harmônicos<sup>47</sup>.

A resistência vinda dos terreiros das mestras e mestres e da mobilização de comunidades e artistas inspirou ações, ainda incipientes, mas que devem ser fortalecidas e valorizadas, no intuito da efetivação de uma educação musical diferenciada que não busque apenas reproduzir formas reiteradas e, de certa maneira, já massificadas em práticas docentes que as reforçam sem uma reflexão crítica.

Uma dessas iniciativas foi a criação do Plano Político Pedagógico (PPP) da Vila da Música, em Crato. A Vila da Música é um equipamento da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará inaugurado em 11 de março de 2017 que abriga a escola de música da Sociedade Lírica do Belmonte (SOLIBEL) e o escritório regional da SECULT (PINHO JÚNIOR, 2017, p. 22), situado na comunidade do Belmonte, zona rural de Crato. Em 2018 fomos contratados pelo Instituto Dragão do Mar (IDM), órgão que administra a Vila da Música, para prestar uma consultoria pedagógica. Nesse período compartilhamos a coordenação pedagógica da escola de música com o professor Cícero Antônio Galdino Nascimento, além de atuarmos nos cursos de musicalização infantil, violão e rabeça (primeiro curso de rabeça na cidade de Crato), quando nos foi demandada a elaboração do PPP da Vila da Música. Realizamos um trabalho de um ano junto aos professores da escola (quase todos egressos da escola de música da SOLIBEL e moradores ou nascidos na comunidade do Belmonte), a partir de reuniões, planejamentos e formações.

O plano, lançado em evento de início das atividades letivas da escola em 2019, na

---

<sup>47</sup> Trecho do texto *Pedagogia Brincante* de autoria de Maria Gomide lido por ela na Oficina O Reizado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

presença do padre Ágio Augusto Moreira, fundador da escola de música da SOLIBEL, trazia uma proposta inovadora com relação à prática pedagógica desenvolvida inicialmente pelo padre na Escola de Educação Artística Heitor Villa – Lobos, primeira escola de música criada pelo Padre Ágio em 16 de julho de 1967 (PINHO JÚNIOR; NASCIMENTO, 2019) e mesmo pela SOLIBEL. No capítulo dedicado aos princípios norteadores da escola os autores deixam claro a intensão de que uma escola de música em pleno caldeirão cultural caririense não ignore essa riqueza artística, porém em diálogo com a diversidade de gêneros e culturas musicais como um todo.

Uma escola de música inserida nesse contexto tem por missão beber da fonte criativa dos múltiplos referenciais que compõem a cultura, a arte, a música de seu lugar. A Vila da Música, localizada no município de Crato, distrito de Belmonte, zona rural, ao sopé da Chapada do Araripe, caso fosse uma escola tradicional de música, um conservatório, um lugar que desenvolvesse o estudo a partir, unicamente, dos referenciais da música erudita européia, só teria de Cariri seu endereço. Mas não são esses nossos princípios norteadores. A escola deverá ter, além de seus alicerces físicos assentados no solo caririense, sua fundamentação ideológica, sua preferência estética e sua filosofia educacional enraizadas na diversa e singular cultura da nação Cariri, em especial na música autóctone da região e nos variados estilos que são produzidos atualmente aqui em diálogo com o mundo. (Ibidem)

Esse princípio foi formulado a partir da recuperação da inspiração inicial do Padre Ágio que teve a iniciativa de criar uma escola de música em meio à zona rural do Cariri cearense, após ouvir e se encantar com os cantos de trabalho de agricultores em Jamacaru, Missão Velha, onde, segundo o professor Cícero Galdino, jovens e adultos de ambos os sexos improvisavam coros a duas vozes com perfeita afinação e harmonia na melodia e no ritmo (NASCIMENTO *et al.*, 2012).

Dessa forma foi idealizado um tripé metodológico que se fundamentou no histórico pedagógico da própria escola, contemplando a motivação inicial de seu fundador, os primeiros métodos de ensino, resultantes de sua formação musical conservatorial e a práxis das primeiras gerações de alunos que foram se tornando professores, alguns ainda em atuação na instituição.

A Vila da Música juntamente com seu corpo docente lança mão de um tripé didático formado por:

- 1) Utilização de material musical local, trazendo a inspiração inicial do Padre Ágio para o ensino de música na comunidade;
- 2) Métodos consagrados de educação musical. Nesse caso consideramos tanto as metodologias com perfil conservatorial (focadas principalmente na teoria, escrita/leitura e técnica) como também os métodos ativos que trabalham o ensino coletivo, a diversidade de abordagens didáticas e a postura de se colocar o aluno como protagonista central das atividades de aula;
- 3) As experiências próprias, fruto de suas vivências como educadores musicais.

Esse tripé se justifica pela ausência de uma metodologia única que contemple a formação dos professores, às necessidades e perfis dos alunos e a ideologia pedagógica estruturada pelo Padre Ágio, enquanto pioneiro do ensino da música na

comunidade. (PINHO JÚNIOR; NASCIMENTO, 2019)

Outro grande diferencial do PPP da Vila da Música para o fomento de uma educação musical fundamentada em uma pedagogia decolonial é a complementaridade de ações, conteúdos, processos e culminâncias disparada pela metodologia do Encontro de Saberes, sugerida como elemento de descolonização do padrão eurocêntrico que fazia a Vila da Música ter uma paisagem sonora idêntica à de tantos conservatórios. Essa proposta foi facilitada pela estrutura física e programática da instituição contando com estúdio para gravações e mixagem de áudio, projeto para uma rádio comunitária, banco de partituras e a possibilidade de programações com mestras e mestres.

Buscaremos promover momentos de vivências entre os alunos e mestres da tradição popular, inspirados na metodologia delineada pelo professor José Jorge de Carvalho (UnB), buscando reconhecer os saberes tradicionais e seus portadores dentro da dinâmica pedagógica da escola. Essa ação deverá articular diversos setores da Vila da Música como: estúdio, rádio, coletivos musicais, Banco de Partituras, Supervisão de Programação e Supervisão Pedagógica, além de alunos e professores, expandindo as possibilidades formativas e de fruição a partir do registro sonoro, transcrição e registro de melodias em partituras, criação de repertório, produção de conteúdo para programas de rádio, apresentações, aulas e outros projetos.

Dessa forma temos a possibilidade de ter uma música, quer seja uma peça de Reisado de Congo, um Bendito ou um baião de Banda Cabaçal, sendo trabalhada em sala de aula para instrumentos ou canto coral, tendo sua partitura registrada no Banco de Partituras da Vila da Música, sendo apresentada pelos estudantes em um recital, ao mesmo tempo em que podemos trazer os mestres para gravarem sua interpretação no estúdio, concedendo entrevistas sobre a mesma para ser veiculada na rádio e também repassando seu entendimento para os alunos em oficinas de Encontro de Saberes, e até mesmo essa música ser incorporada ao repertório de uma das orquestras ou outro coletivo recebendo arranjo que expanda sua ideia para o diálogo com outros instrumentos e outras estéticas. (PINHO JÚNIOR; NASCIMENTO, 2019)

O questionamento de um modelo educacional que reforça e reproduz hierarquizações que põem a música ocidental, principalmente a de câmara, como superior a outras culturas musicais não é exclusividade nossa e muito menos um apelo identitário somente. Mesmo no berço do modelo conservatorial de educação musical, metodologia que simboliza o triunfo da modernidade/colonialidade como sistema de dominação epistemológica, há a crítica aos seus objetivos, que excluem a maioria dos alunos que não têm condições ou interesse de serem músicos profissionais, mas, no entanto, desejam ter uma vivência amadora com a prática de um instrumento ou do canto.

É devido ao *métier* de artista-músico ser extremamente exigente (...) que a maior parte os professores dos conservatórios franceses pensam que temos que a partir de muito cedo habituar todos os estudantes a se confrontarem com situações difíceis onde o músico se vê sozinho face a ele mesmo. (...) Este modelo, existente desde a criação do conservatório de Paris, em 1795, contribuiu de forma eficaz para a seleção de nossas elites instrumentais (...) Porém, este modelo produz efeitos bastante negativos sobre os outros estudantes, sobre aqueles que não possuem meios para participarem da futura elite instrumental, sobre aqueles que fracassam regularmente, aqueles que

não têm motivação para batalhar em um terreno onde o combate dos “exames” está antecipadamente perdido (...) É pensando nesses estudantes, aqueles que não deverão ser profissionais, e constatando o enfraquecimento da prática amadora na França após a sua saída do conservatório – mais de 90% desses estudantes nunca mais tocaram seu instrumento após sua saída do conservatório -, que os responsáveis do Ensino Artístico (...), se perguntam sobre a pertinência deste velho modelo de mais de 200 anos. (AGUILA, 2015, p. 19)

Alguns participantes da oficina demonstraram que trabalhar a educação musical a partir dos referenciais da nossa diversidade cultural é uma demanda almejada, mas quase nunca desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores de música. Queiroz afirma que a música no Brasil foi institucionalizada a partir de um intenso processo de colonização, baseando currículos, conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas em estratégias criadas para o ensino da música erudita ocidental do passado (QUEIROZ, 2020, p. 153). Jéssica Barbosa demonstrou sua inquietação e, ao mesmo tempo, a satisfação de estar participando de uma oficina diretamente com as mestras e mestres de Reisado de Congo.

Sou uma grande fã da cultura popular, eu admiro bastante, assisti até algumas apresentações mas não consegui participar de um reisado efetivo, mas tenho muita vontade de ir muito e eu quero levar um pouco do aprendizado que eu vou ter nesse curso aqui e em outros locais pra minha sala de aula pra maioria das pessoas conhecerem a música, a cultura, a dança, que é muito rico e eu falei até ontem, os mestres não estavam presentes, mas eu sinto falta disso nas nossas aulas, as crianças, tem muita gente que não conhece. E eu achei esse curso muito importante pra ter essa oportunidade e vendo vocês aqui hoje eu fico muito feliz de tá podendo beber direto da fonte<sup>48</sup>.

Deveria ser incomum pensar que em um país com uma das maiores diversidades culturais do mundo, com uma música popular de reconhecida relevância, ainda termos o domínio da educação musical, principalmente nos espaços institucionalizados, sob os moldes do que Queiroz chama de colonialidade musical, tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música (QUEIROZ, 2020, p. 154). Queiroz analisou as propostas pedagógicas para a educação superior em música de vinte importantes universidades públicas do Brasil (quatro de cada região) (Ibidem, p. 155), apontando como a formação inicial dos professores de música tem a colonialidade como aspecto estruturante.

O autor mostra, por exemplo, no caso do curso de Bacharelado em Instrumento da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como há uma aparente contradição em sua descrição, onde há as opções do estudo de: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, trompete, trombone, percussão, piano, cravo e voz, e que a ênfase é a *formação do*

---

<sup>48</sup> Fala de Jéssica Barbosa na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

*instrumentista de modo amplo*, capacitando-o a atuar nas mais diversas áreas quer seja *como solista*, ou integrando *grupos orquestrais* e de *música de câmara* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020, *apud* QUEIROZ, 2020, p. 169, grifo do autor). A aparente “contradição” de uma *formação do instrumentista de modo amplo*, onde são oferecidos apenas instrumentos musicais das formações orquestrais e a capacitação nas mais *diversas áreas*, onde, na verdade, o universo de possibilidades está restrito à música de base erudita eurocêntrica (*grupos orquestrais* e de *música de câmara*), na verdade está mostrando é uma “coerência” de muitos cursos de música com a manutenção da colonialidade musical, que pode ser compreendida como componente da colonialidade do saber na acepção de Quijano (2007).

O fato já relatado nesse texto da retirada do pífano e da rabeça do PPP do curso de Música – Licenciatura da UFCA é um exemplo local da mesma questão. Lembrando que não se trata da retirada desses instrumentos de um curso de música em Viena ou Nova York, mas de uma universidade pública brasileira sediada no Cariri cearense, berço da maior concentração de Reisados de Congo e bandas cabaçais do estado e certamente do país, brinquedos esses onde os dois instrumentos têm participação central, com grande diversidade de melodias, sistemas próprios de afinação e harmonização riquíssimos para o estudo a nível de graduação, pós graduação e formação inicial de professores de música, principalmente para ocuparem os espaços de atuação docente na região.

Não serão tratadas aqui as justificativas para esse direcionamento político pedagógico, porém, mesmo na eventualidade da questão ser motivada pela falta de docentes especializados nesses instrumentos ou pela impossibilidade jurídica e administrativa de se integrar mestras e mestres do pífano e da rabeça como professores remunerados para instruir as turmas dentro do objetivo inicial do curso, proposto por Moraes *et al.* (2009, p. 13), ainda assim fica declarado como é estruturante a colonialidade musical no desenvolvimento de uma formação inicial, quer seja em sua proposta pedagógica, matriz curricular, metodologias ou composição docente e como isso implica diretamente no tipo de abordagem que os egressos trabalharão no chão da sala de aula posteriormente.

É assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de cerca dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outras, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário. (QUEIROZ, 2020, p. 159)

As análises de Queiroz apontam como essa estruturação moderno/colonial atua na

modelação do perfil de formação inicial de professores de música no Brasil. Os dados levantados mostram que 100% das instituições pesquisadas ofertam cursos com maior ou menor ênfase na música erudita, 25% ofertam formalmente cursos em música popular, 82,7% dos professores têm formação e atuação focada no repertório da música de concerto europeia e nos instrumentos de orquestra, 87% dos conhecimentos e saberes ofertados são relacionados diretamente ao universo da música erudita, 93,5% das obras de história da música são estrangeiras, escritas por autores estrangeiros, com foco na música erudita produzida na Europa, restando a participação de cerca de 10,5% de conhecimentos e saberes vinculados à música popular, e cerca de 2,5% de abordagens relacionadas à música afro-brasileira, ameríndia e rural (QUEIROZ, 2020, passim).

Algumas falas dos participantes da oficina retratam como há, nas mais diversas áreas de atuação ligadas à música e à educação, pessoas que questionam a homogeneidade e hegemonia da abordagem colonizada no ensino de música no Brasil. As falas de Anderson Vieira, a partir de sua experiência, mostram que a acolhida nos cursos técnicos ou superiores de música são marcadas por distinções de valor entre as diferentes matrizes de conhecimento ou preferência por determinados gêneros ou instrumentos musicais, mostrando que a hierarquização estabelecida nesses casos reproduz e pereniza relações de poder simbólicos característicos da modernidade/colonialidade.

Eu cheguei no curso de música do IFCE em 2017, tava com bem pouco tempo que eu conhecia o coco e eu sentia, quando ia falar de coco com os amigos da turma e a galera achava que era a fruta. Entende? É isso. E quando você começa a falar essas coisas a galera olha pra você e vê que tu não toca um violão, não toca um teclado, não toca um piano, as pessoas olham e diz: ele só bate tambor<sup>49</sup>.

A música, ela não surge da teoria. O que tem de teoria, as pessoas inventaram a partir de tudo que já existia, do ouvido, do corpo, e aí pegaram aquilo ali, aquela prática, aquele sentimento e colocaram dentro das caixinhas com seus devidos nomes, suas classificações. Então a música ela realmente não precisa dessa escrita pra ela existir na gente, pra gente entender ela. Isso já foi coisa que foi inventada e transformaram isso como mais importante do que o que você tá tentando passar através do corpo. Transformaram em uma língua, fizeram uma linguagem e só quem sabe aquela linguagem é que é melhor, tem mais poder<sup>50</sup>.

Suas falas destacam que o músico que se dedica a estudar instrumentos tradicionalmente distantes das formações orquestrais e camerísticas é visto como um não músico, alguém que “só bate tambor”. É importante articularmos essa fala, que reflete uma visão recorrente, com a percepção do lugar dos instrumentos de percussão nas culturas musicais brasileiras. O “tambor”

<sup>49</sup> Fala de Anderson Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

<sup>50</sup> Fala de Anderson Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.



é o símbolo de uma rica diversidade de instrumentos com sotaques e gramáticas distintas que compõem códigos de acordo com a tradição musical no qual está inserido. É o que faz o pandeirista da roda de samba ou choro, não dominar, necessariamente, as células rítmicas do mesmo instrumento no Cavalo-Marinheiro da zona da mata norte pernambucana ou dos fandangos caiçaras de São Paulo e Paraná. A expressão “só bate tambor” não leva em consideração, por exemplo, que culturas musicais eminentemente percussivas, como no caso das religiões afro-brasileiras, guardam acervos extensos e complexos de células rítmicas, nuances e códigos que demandam anos de aprendizado e inserção profunda no contexto geral da comunidade religiosa, para que um músico domine tal linguagem.

A frase “só bate tambor” reflete o imaginário racista que associa a música percussiva brasileira às suas origens africanas, mouras e indígenas, e a consequente subalternização desses saberes como categoria outra, não pertencente à verdadeira cultura, à verdadeira música, estabelecidas como universais a partir do paradigma estético e epistemológico moderno/colonial eurocentrado. É fundamental lembrarmos que essas culturas musicais continuam sendo desenvolvidas por mestras, mestres, brincantes e comunidades guardiãs, formadas por afrodescendentes, indígenas e toda forma de povos herdeiros das exclusões históricas, sistemáticas e estruturantes da colonialidade no Brasil. Essa realidade, por si só já opressora e violenta, é ainda mais crítica quando reverberada no contexto de instituições públicas de ensino, financiadas pelos recursos pagos por toda a sociedade. Não deveria tal sociedade e sua música ser parte importante na legitimação do ensino de tal arte no país? (QUEIROZ, 2020, p. 179)

A ação do racismo epistêmico se expressa também nos espaços não institucionalizados, uma vez que é uma das faces do racismo estrutural como elucidam Carneiro (2005) e Almeida (2019). O depoimento de Karine Teles, em sua experiência como educadora musical e musicoterapeuta autônoma, revela que a colonialidade musical é evidenciada nos mais diversos contextos de atuação de profissionais que trabalham com a música e a educação.

Eu trabalho com infância já faz alguns anos e eu lembro bem de uma família específica que eu comecei a proporcionar algumas vivências com repertório de cultura popular, e eu recordo da fala daquela criança pequena que tinha uma escuta colonizada, um ouvido ocidental. Ele olhou pra mim e falou uma frase que até hoje dói quando eu me lembro: ah tia, isso aí é tudo igual. Então imagina o ouvido dessa infância que violentamente foi distanciada desse contato com essa escuta decolonizada. A escuta que a escola acaba propagando, essa escuta que é europeia, branquinha, comercial, violenta e imposta, faz com que a infância, que é o período de escuta que poderia distinguir as mais sutis diferenças, não percebê-las, o ouvido ficou tão cheio de cera de preconceito, que ela olha e diz: ah, isso é tudo igual. Não consegue distinguir as

sutilezas da beleza da diversidade que tem nesse discurso musical<sup>51</sup>.

Já Victor Ramos deu um depoimento durante a oficina que mostra a importância de projetos de valorização da musicalidade de nossa diversidade cultural dentro do ambiente acadêmico de formação inicial de professores de música. Ao contrário de alguns relatos de participantes que destacavam a indiferença e desqualificação de práticas musicais populares nos cursos de música, foi justamente na graduação em Música da UFC que Victor teve seu contato inicial com um estudo mais sistematizado com a percussão e os ritmos brasileiros.

Pra mim foi praticamente o contrário do que foi colocado aí. Eu sempre gostei de percussão, mas quando eu cheguei na universidade foi que eu tive contato com cultura popular mesmo. Já tocava um pouco de violão, tinha contato com o teatro, essas coisas, mas com cultura popular foi no Casa Caiada que eu tive esse contato. Foi quando eu entrei lá que eu conheci Catherine<sup>52</sup> e, pelo menos, lá no curso de música, eu não sinto isso de desvalorização quanto à cultura popular, sabe? O Erwin<sup>53</sup> foi também encabeçador dessa ideia de percussão, porque enfim, ele fala, a gente tá no Brasil, no Ceará, numa universidade brasileira, Brasil, tem samba em todo canto, tem maracatu em todo canto e a gente não ter percussão popular aqui é sacanagem<sup>54</sup>.

Erwin Schrader, em sua tese, constata uma enorme carência de informações sobre estratégias de ensino e aprendizagem através de práticas musicais percussivas coletivas no âmbito das instituições universitárias, decorrente da forte valorização da chamada “música erudita européia” (SCHRADER, 2011, p. 252). Ele também relata que as práticas musicais percussivas coletivas se encontram como que margeando os currículos oficiais dos cursos superiores de música permanecendo, na maioria das vezes, associadas a eventos e a projetos de extensão (Idem), mas é justamente apoiado na análise da vivência dos integrantes do programa de extensão Brincantes Cordão do Caróá com as mestras e mestres de Reisado de Congo cariense que o autor constrói sua visão de como a universidade deve conduzir o processo de inclusão desses saberes em uma proposta pedagógica para a formação de educadoras e educadores musicais.

Acreditamos ser também papel importante da universidade, compreender as práticas musicais percussivas na comunidade e trazê-las para dentro do espaço acadêmico, realizando um diálogo aberto e direto sobre suas possibilidades formadoras e socializadoras de músicos e da música percussiva; para assim, incorporar esses saberes produzidos na comunidade aos currículos dos cursos de arte e de música, principalmente no campo das práticas musicais percussivas coletivas nas instituições

<sup>51</sup> Fala de Karine Teles na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

<sup>52</sup> Catherine Furtado dos Santos é professora do curso de Música da UFC, onde se graduou. É mestre e doutora em Educação Brasileira pela mesma universidade, tendo atuado desde o início do projeto de extensão Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada, onde atualmente é regente.

<sup>53</sup> Erwin Schrader é doutor em Educação Brasileira pela UFC e professor do curso de música dessa universidade. Sua tese *Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas*, (SCHRADER, 2011) foi relacionada no estado da arte realizado para essa pesquisa.

<sup>54</sup> Fala de Victor Ramos na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

de ensino superior, utilizando processos de ensino-aprendizagem que possam consolidar, preservar e valorizar frente à sociedade brasileira o fazer musical percussivo próprio da cultura brasileira. (SCHRADER, 2011, p. 254)

A esperança de mais ações que valorizem os referenciais musicais do Reisado de Congo caririense nos cursos de formação inicial de professores de música, posicionamento indispensável para o giro decolonial que ponha o protagonismo de guardiões e comunidades tradicionais em pauta nos espaços educacionais, é ressaltado pelo ator, diretor e brincante Cláudio Ivo em sua fala na oficina.

Obrigado pela generosidade mais uma vez, pela amizade, pela contribuição de desde muito tempo pra essa tradição permanecer e agora pra que ela possa estar no devido lugar que era pra estar há muito tempo, dentro da academia, dentro das escolas, dentro desses espaços que a gente sempre acredita que é pra estar e quando vem um momento como esse é um pontapé pra que a gente possa discutir mais ainda, pra que possam surgir outros momentos, de repente um seminário dentro da universidade aí no Cariri pra que a gente possa discutir isso<sup>55</sup>.

Sua sugestão foi apreciada pelos participantes da pesquisa e resultou na proposição de um *webinário* intitulado “O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical”, submetido e aprovado no Edital de Fomento para Grupos dos Ciclos da Cultura Tradicional Popular do Ceará, aberto pela SECULT, para discutir, junto às mestras e mestres de Reisado de Congo, participantes da oficina e convidados, a decolonização do fazer musical na arte e na educação.

Mais uma vez contamos com o expediente do financiamento público de projetos culturais via editais de seleção da SECULT. A estratégia que foi discutida entre os participantes foi a de, mais uma vez, retribuir justa e profissionalmente as mestras e mestres pelo seu trabalho intelectual nos ensinando e compartilhando saberes e códigos da brincadeira do Reisado de Congo, desta feita para um público bem maior, através da plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube de forma gratuita e com disponibilização permanente após terminado os quatro dias de *webinário*.

Essa ação constitui também, para efeito de cumprimento dos compromissos assumidos junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, um produto educacional que poderá ampliar o acesso a essas reflexões e, sobretudo, à fala das mestras e mestres, a um número maior de pessoas, dentre as quais temos a esperança de poder alcançar mais educadoras e educadores, artistas, brincantes, mestras, mestres e demais interessados em refletir ou desenvolver ações ligadas ao tema.

No momento estamos em fase de encaminhamento das questões burocráticas para

---

<sup>55</sup> Fala de Cláudio Ivo na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

firmarmos o Termo de Fomento Simplificado, instrumento contratual pelo qual receberemos o recurso para viabilizar a realização do *webinário*, incluindo o pagamento de Mestra Mazé, Mestre Antônio, Mestra Flatenara e Mestre Valdir, contratação de intérpretes de LIBRAS e outras demandas de produção executiva dessa atividade. Além disso produzimos um material de apoio didático sintetizando as principais análises, reflexões e proposições da pesquisa com o objetivo de distribuição para espaços onde se trabalhe a educação musical, quer seja na educação formal (universidades, educação básica) ou não formal (projetos sociais, ONG's, espaços autônomos).

### **3.3 *Tô ensaiando reisado com gosto e satisfação / Quero que me bote a benção, meu padre Ciço Romão – Liberdade de criação e interpretação do Reisado de Congo caririense***

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Esse instrumento foi homologado em meio a muitas críticas por parte de movimentos e instituições ligadas à educação por não ter sido construído, de fato, em um processo de oitiva e consideração da análise e proposição de importantes representações como, no caso da educação musical, a ABEM e o Fórum Latino-americano de Educação Musical – Seção Brasil (FLADEM). Santos (2019) faz uma crítica a esse processo, contextualizando-o em meio ao golpe de 2016, onde a presidenta Dilma Rouseff eleita democraticamente foi substituída por um chefe de estado que atendesse de forma mais direta às exigências do capital com vistas à superação de sua crise (SANTOS, 2019, p. 54). O autor também afirma que

A base representa, então, grave retrocesso não apenas educacional, mas de ordem econômica, social e política. Ela diminui a qualidade de ensino e enfraquece o trabalho docente. Destacamos que qualquer proposta curricular necessita levar em consideração as adversidades locais. A submissão à lógica das avaliações de larga escala condiciona as escolas à preparação e elaboração de testes censitários que são/serão utilizados como instrumentos para atender à meritocracia. (SANTOS, 2019, p. 66)

De toda forma, não tendo condições de aprofundar a análise desse instrumento nessa pesquisa, vamos tomá-lo como base de orientação pedagógica a nível federal procurando estabelecer, dentro de seus critérios, a inserção dos referenciais musicais dos Reisados de Congo para a educação musical, esperando produzir reflexões mais conectadas com o exercício

atual de educadoras e educadores musicais ou que trabalhem com a música na educação básica.

Nessa seção iremos analisar alguns aspectos ligados à liberdade de criação e interpretação musical nos Reisados de Congo. A BNCC em suas duas versões, para a educação infantil e ensino fundamental e o documento direcionado ao ensino médio, trazem o entendimento do componente curricular Arte como elemento para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, devendo ser promovida na escola a partir do cruzamento de culturas e saberes e da interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na comunidade (BRASIL, 2018, p. 474). É destacado também que as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções veiculadas pela mídia, tampouco sua prática ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas, mas permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2017, p. 191), sendo a criação uma das seis dimensões propostas pela BNCC para a abordagem das linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) no ensino fundamental (Idem, p. 192)<sup>56</sup>.

Podem parecer contraditório propor o universo musical do Reisado de Congo cariense como referencial para o exercício criativo na educação musical, uma vez que é uma cultura fundamentada na ancestralidade e na tradição, onde muitas vezes se presume que seu ritual apenas reproduz repertórios gestados em um passado distante. É basilar entendermos que essas características não cristalizam os grupos enquanto arte performática. A identificação de artistas que, muitas vezes ainda crianças ou jovens, se aproximam da brincadeira, chamados pela possibilidade de um espaço aberto para a expressão artística na própria comunidade, sem as barreiras elitistas e excludentes presentes em muitos segmentos da música, produz brincantes, mestras e mestres com um potencial criativo bem elaborado e conhecedores de códigos que permitem o desenvolvimento da inovação em meio à tradição sem a perda das raízes. Além disso a característica do Reisado de Congo, assim como outras manifestações da diversidade cultural, como estratégia de resistência social de grupos subalternizados, impulsiona a inventividade desses artistas que, naturalmente, já buscam compor quadros musicais, cênicos ou coreográficos com pinceladas de beleza estética, virtuosidade técnica, denúncia de injustiças sociais e falsos moralismos através de números inteligentes e criativos. Barroso (1996) já descrevia essa potência criativa.

Mas há um número, igualmente grande, de peças compostas recentemente pelos Mestres. Certas vezes, alguns deles improvisam, ampliando a peça tradicional, dentro da mesma melodia. Outros, porém, como o Mestre Aldenir Calou, são pródigos na criação de peças. Tive oportunidade de presenciar Aldenir em plena criação de uma peça nova. Ele trabalhava com o Rei de sua companhia, o Ricardo. A peça estava

---

<sup>56</sup> As dimensões relacionadas são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

sendo preparada para ser cantada pelo Reisado das Meninas, criado pelo próprio Aldenir, sob o comando de uma neta sua, a mestra Luiziana (nesta época, com cerca de 12 anos de idade). Os dois trabalhavam sem a ajuda do violão, criando ao mesmo tempo letra e melodia. Usavam, em ambos os casos, uma nova combinação de fórmulas tradicionais: casavam a variação de um verso antigo com um trecho de melodia destacado de uma peça já conhecida. Assim ia surgindo uma nova peça. (BARROSO, 1996, p. 141)

Mestra Mazé Luna é um excelente referencial para abordarmos essa questão. Ela nos relatou na oficina que desde cedo já via o Mestre Dedé de Luna exercitar sua criatividade e expressão poética em peças compostas por ele para serem cantadas em seu grupo (Partitura 1)<sup>57</sup>.

E eu gosto de fazer, gosto de cantar, gosto de apresentar. A gente é um apaixonado do reisado e goste de fazer nossas peças. Assim como os mestres de antigamente, como meu pai gostava. Meu pai fez uma peça de reisado que eu acho muito bonita. Ele sempre foi muito religioso. Ele sempre gostava de dançar nas igrejas, nas festas de padroeiro, assim como também a gente apresenta. E ele fez uma peça que ele gostava de cantar de início, sempre que ele ia apresentar, ele pediu que a gente ficasse também cantando essa peça, porque ela é muito bonita.

Vinde a nós, Divino Espírito Santo  
As nossas almas venha renovar  
Com a vossa graça e vosso poder  
O seu dom celeste derramai  
Mesmo brincando temos que evocar  
O santo nome de Deus verdadeiro  
Em toda parte e em todo lugar  
Ele é sempre o defensor primeiro<sup>58</sup>

Partitura 1 - Vinde a Nós

## Vinde a Nós

### Marcha

Composição de Mestre Dedé de Luna  
Aprendida com Mestra Mazé Luna  
Transcrição: Fabiano de Cristo

Vin-de a nós Di-vi-no\_Es - píri - to San - to. As nos-sas al-mas ve-nha re - no - var.  
Mes-mo brin - can-do te-mos que\_e-vo - car. O san-to no-me de Deus ver - da - dei-ro.

9  
Com\_a vos-sa gra - ça e vos-so po - der o seu dom ce - les - te der - ra - ma - i.  
Em to-da par - te, em to-do lu - gar e - le\_é sem-pre\_o de - fen - sor pri - mei - ro.

Fonte: Produzido pelo autor

Mestra Mazé nos dá um exemplo muito bom de como essa permissão para a criação

<sup>57</sup> A partir de agora disponibilizaremos as transcrições para partitura musical das peças cantadas pelas mestras e mestres na oficina com o objetivo de divulgar esses saberes e servir de referência para educadoras e educadores que tenham acesso a essa pesquisa. Como as peças de reisado não tem títulos, nós arbitramos títulos baseado nas primeiras palavras da letra.

<sup>58</sup> Fala de Mestra Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

pode ser não só um exercício artístico, mas também didático, no sentido de se utilizar as peças de reisado para elucidar aspectos da própria brincadeira perante o público assistente, apresentando as funções dos brincantes, entremeios e tocadores. Na oficina nós apresentamos uma peça composta por ela, seguindo a orientação de Mestre Dedé para exercer a criação sem fugir das raízes da brincadeira (Partitura 2).

Apresentamos nosso grupo de reisado  
 Com amor e entusiasmo que chegou para dançar  
 É o Reisado do Mestre Dedé de Luna  
 É uma grande fortuna que ele plantou pra ficar  
 Vamos lutar com amor e devoção  
 Pra manter a tradição e não deixar acabar  
 O contramestre, nosso rei e embaixadores  
 São bem fortes lutadores para o grupo dominar  
 Dois contra-guias, duas bases e o figurinho  
 Todos dançam com carinho para o grupo completar  
 Não esquecendo a nossa bela rainha  
 Figura importante para o reisado dançar  
 Pra completar tem os nossos entremeios  
 Sereia, boi e burrinha, índia e o Jaraguá  
 Que fazem parte do folclore nordestino  
 Todos são bem importantes na cultura popular  
 Pra encerrar os Mateus e a Catirina  
 Também os tocadores pro reisado animar

Eu resolvi fazer essas peças da minha autoria porque, assim como meu pai fazia as peças dele, ele falou que a gente podia, sem fugir do tradicional, a gente podia fazer nossas peças. Aí eu fiz peças de entrada, fiz peças de despedida, fiz peça em homenagem ao Mestre Dedé de Luna, ao meu pai, o falecido. Essa peça que eu fiz mostrando os entremeios, mostrando os figural do reisado, é porque o reisado nunca tinha uma peça que apresentasse o pessoal do reisado, a função de cada um. E sempre perguntavam: qual é a função desse, qual é a função daquele? E eu achei melhor fazer essa peça de entrada que apresenta o grupo. Apresentar o nosso grupo de reisado com amor e entusiasmo que chegou para dançar. É o Reisado do Mestre Dedé de Luna que é uma grande fortuna para todos nós brincar. É uma peça assim, também falando no Mestre Dedé de Luna. E a gente apresenta o reisado com essa peça como tem outras também que eu fiz que já virou, pro nosso reisado, já virou peças tradicionais<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Fala de Mestra Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

## Partitura 2 - Apresentamos Nosso Grupo

# Apresentamos Nosso Grupo

## Marcha

Composição de Mestra Mazé Luna  
Transcrição: Fabiano de Cristo



1. A pre-sen - ta - mos nos - so gru - po de rei - sa - do com a - mor e en - tu - si - as - mo que che - gou pa - ra dan - çar.  
2. O con - tra - mes - tre nos - so rei e em - bai - xa - do - res são bem for - tes lu - ta - do - res pa - ra o gru - po do - mi - nar.  
3. Pra com - ple - tar tem os nos - sos en - tre - mei - os Se - rei - a Boi e Bur - ri - nha Índia e o Ja - ra - guá.



9  
É o rei - sa - do do Mes - tre De - dé de Lu - na é um - a gran - de for - tu - na que e - le plan - tou pra fi - car.  
Dois con - tra - gui - as du - as ba - se e o fi - gu - ri - nho to - dos dan - çam com ca - ri - nho pa - ra o gru - po com - ple - tar.  
Que fa - zem par - te do fol - clo - re nor - des - ti - no to - dos são bem im - por - tan - tes na cul - tu - ra po - pu - lar.



17  
Va - mos lu - tar com a - mor e de - vo - ção pra man - ter a tra - di - ção e não dei - xar a - ca - bar.  
Não es - que - cen - do a nos - sa be - la ra - i - nha fi - gu - ra im - por - tante pa - ra o rei - sa - do dan - çar.  
Pra en - cer - rar os Ma - teus e a Ca - ti - ri - na tam - bém os to - ca - dores pro rei - sa - do a - ni - mar

Fonte: Produzido pelo autor

A transcrição foi feita a partir de um áudio gravado em uma apresentação do Reizado Decolores Dedé de Luna, onde a tonalidade utilizada foi Eb (Mi bemol), mas nós nos permitimos a transpô-la para D (Ré), por se tratar de uma tonalidade mais fácil para a execução em instrumentos como o violão (tanto na afinação tradicional como na de reisado), rabeca (na afinação de violino e na afinação de Cavalo-Marinho), cavaquinho, comuns nos reisados. Essa também é uma tonalidade muito utilizada por Mestra Mazé verificada por nós quando das oportunidades que tocamos para a mestra.

A peça composta é didática em vários sentidos. Apresenta a estrutura de brincantes (figural) e suas funções, cita alguns entremeios (Sereia, Boi, Burrinha, Índia e Jaraguá), sendo bem apropriada para se apresentar o Reizado de Congo para públicos que ainda não conheçam a brincadeira, mas sobretudo serve de exemplo para a prática de composição no contexto da educação musical, uma vez que se tem uma melodia já conhecida de outras peças, ou que pode ser criada inspirada nas frases melódicas mais comuns do Reizado de Congo, onde os educandos podem encaixar e rimar versos a respeito de temáticas de seu domínio ou que estejam sendo trabalhadas pelas educadoras e educadores.

A própria Mestra Mazé se utilizou desse recurso para compor uma adaptação de uma



peça tradicional do Reisado de Congo que originalmente traz a seguinte letra: Tanta flor, tanta beleza / A flor mais mimosa é minha / Meu reisado se conhece / pelo som da violinha. Mestre Mazé aproveitou a mesma melodia e compôs uma peça apresentando todo o seu conjunto de tocadores, uma forma interessante de apresentação dos instrumentos típicos do Reisado de Congo não só para o público que assiste à apresentação de seu grupo, mas também no contexto da educação musical (Partitura 3). A mesma estratégia de composição utilizada por ela pode ser exercitada em uma aula ou oficina, rimando o verso após “Tanta flor, tanta beleza” com o instrumento que se vai apresentar ou mesmo outros elementos trabalhados pela turma.

Aí tem outra peça também que eu gosto de cantar porque no meu reisado tem o violão, antigamente tinha o cavaquinho, tinha a violinha e no meu é o violão. Tem o violão, tem o bumba, que é o zabumba e tem o tarol. E a gente sempre canta uma peça de terreiro pra os tocadores mostrar mais o seu trabalho, pra mostrar como eles fazem. Aí a gente canta assim:

Tanta flor, tanta beleza  
 Não se compra com dinheiro  
 Meu reisado se conhece  
 No toque do zabumbeiro

Aí dá uma paradinha e o zabumba entra só. Aí canta de novo:

Tanta flor, tanta beleza  
 Tem rosas e tem botão  
 Meu reisado se conhece  
 Pelo tom do violão

Aí a gente vai rimando com o cavaquinho, com o pandeiro, com o instrumento que tiver, aí o mestre tem que se embolar pra rimar pra dar certo com o instrumento, se tiver quatro instrumento, cinco instrumento ele tem que inventar um verso que dê certo pra o tocador mostrar, calar um pouquinho a voz pra o tocador mostrar o toque dele, né?<sup>60</sup>

A peça também permite um jogo de improvisação com instrumentos musicais como sugere a própria Mestre Mazé e como faz o Reisado Decolores Dedé de Luna em suas performances. Em uma atividade de educação musical o grupo pode estar executando o ritmo (no caso dessa peça é um baião) com vários instrumentos e, já tendo previamente os versos criados, cada pessoa improvisa em um solo após se cantar o verso referente.

---

<sup>60</sup> Fala de Mestre Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021.

## Partitura 3 - Tanta Flor, Tanta Beleza

# Tanta Flor, Tanta Beleza

## Baião

Peça tradicional  
adaptada por Mestra Mazé Luna  
Transcrição: Fabiano de Cristo



1. Tan-ta flor tan-ta be - le - za. Tan-ta flor tan-ta be - le - za. Não se com-pra com di -  
2. Tan-ta flor tan-ta be - le - za. Tan-ta flor tan-ta be - le - za. Tem ro - sas e tem bo -



nhei-ro. Não se com-pra com di - nhei-ro. Meu rei - sa-dose co - nhe-ce. Meu rei - sa-dose co -  
tão. Tem ro - sas e tem bo - tão. Meu rei - sa-dose con - nhe-ce. Meu rei - sa-dose co -



nhe - ce no to - que do za - bum - bei - ro. No to - que do za - bum - bei - ro.  
nhe - ce pe - lo tom do vi - o - lão. Pe - lo tom do vi - o - lão.

Fonte: Produzido pelo autor

Mestra Mazé demonstra uma habilidade para trabalhar essa adaptação. Isso pode ser visto na forma como ela articula as palavras no mesmo ritmo (duração das notas) nas duas estrofes cantadas. Há uma pequena exceção nos compassos que terminam as palavras dinheiro/zabumbeiro (na 1ª estrofe) e botão/violão (2ª estrofe) devido a diferença na quantidade de sílabas das palavras, mas nada que tire a precisão dos versos e da rima.

Essa potência criativa de Mestra Mazé pode certamente servir de referência para brincantes de seu grupo e outros, bem como ser uma oportunidade de se trabalhar a criação e a improvisação no contexto da educação musical. É comum os relatos da prática, por parte de mestres antigos, da composição de peças, muitas vezes motivadas por acontecimentos históricos locais ou nacionais (como é o caso de uma peça que narra um acidente acontecido no distrito Guaribas em Crato e outra que narra a conquista da Copa do Mundo de 1970 pela seleção brasileira), ou mesmo declarações de amor ou perda como são algumas peças de Mestre

Pedro de Almeida. Mestra Mazé nos presenteou com uma homenagem a seu pai com letra e melodia muito bonitas (Partitura 4)<sup>61</sup>.

Partitura 4 - Olhei pro Céu

## Olhei pro Céu

### Marcha

Composição de Mestra Mazé Luna  
Transcrição: Fabiano de Cristo

O-lhei pro céu a-vis - tei u-ma es - tre-la com um bri-lho ra - di - an - te que me cha-mou a - ten - ção. Quan-do

10 nós ta - mos brin - can-do e - la fi - ca nos o - lhan-do sem - pre nos i - lu - mi - nan-do com o seu lin - do cla - rão.

19 A-que-la es - tre-la tem um si - g - ni - fi - ca - do pois e - la só a - pa - re - ce no di - a que tem rei - sa - do sa - do. Por is - so nos - so

29 gru - po a - cre - di - ta\_e bo - ta fé a - que - la lin - da es - tre - la é\_o nos - so Mes - tre De - dé. Por

Fonte: Produzido pelo autor

Essa peça nos lembrou uma outra composta por ocasião de uma viagem que fizemos junto aos Mestres Antônio e Raimundo Evangelista e que foi apresentada na oficina (Partitura 5). A viagem aconteceu no início de 2003 quando fomos a Brasília para ministrar oficinas na UnB e na sede de um coletivo de artistas denominada Galpão do Riso, localizada na cidade satélite de Samambaia.

<sup>61</sup> Peça cantada por Mestra Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021. A peça foi cantada pela mestra sem acompanhamento instrumental na tonalidade de Bb (Si Bemol), mas foi transposta para A (Lá) pelos mesmos motivos já apresentados anteriormente.

## Partitura 5 - Eu Esse Ano Vou pra Capital Federal

## Eu Esse Ano Vou pra Capital Federal

## Valsa

Composição de Fabiano de Cristo

Transcrição: Fabiano de Cristo

Eu es-se a - no vou pra ca - pi - tal fe - de - ral brin - car rei - sa - do por lá. Vou ba - ter tru - pé dan - çar val - sa e mar -

7  
chi - nha can - tar umas pe - ci - nhas no Pa - ra - no - á Vem Mes - tre An - tonho tam - bém Ra - i - mundo vai lá to - do

13  
mun - do pra nos vi - si - tar. Tam - bém Fa - bi - a - no en - con - trar com Fe - lí - cia me es - pe - ra Bra - sí - lia que eu já vou che -

19  
gar. No Gal - pão do Ri - so eu fi - co con - ten - te tá lá to - da gen - te que veio a - pren - der. Eu só sen - ti

26  
fál - ta de um ba - nho de pra - ia mas da Sa - mam - ba - ia não vou me es que - cer.

Fonte: Produzido pelo autor

A peça traz detalhes marcantes da viagem como os nomes dos lugares visitados (Lago Paranoá, sede do Galpão do Riso, cidade Samambaia), as pessoas que viajaram e finaliza com uma brincadeira descontraída com o fato de Brasília não ter costa praieira. Por esses detalhes já temos um bom exemplo de composição que pode inspirar brincantes dos reisados ou mesmo grupos de alunos em espaços educacionais. Essas referências dizem respeito às temáticas e à poética da letra, mas aspectos mais estruturais como os sistemas de rimas também devem ser levados em consideração.

Vem Mestre Antônio (X)  
também Raimundo (A)  
vai lá todo mundo (A)  
pra nos visitar. (B)

Também Fabiano (X)  
 encontrar com Felícia (C)  
 me espera Brasília (C)  
 que eu já vou chegar. (B)  
 No galpão do riso (X)  
 eu fico contente (A)  
 tá lá toda gente (A)  
 que veio aprender. (B)  
 Eu só senti falta (X)  
 de um banho de praia (C)  
 mas da Samambaia (C)  
 não vou me esquecer. (B)<sup>62</sup>

Nesse esquema os versos acompanhados com X são versos livres que não rimam com nenhum outro, A e C designam rimas entre frases contíguas e B são as rimas que são feitas entre frases no final de cada uma das duas partes de cada estrofe. Essa estrutura se assemelha às modalidades de quadras utilizadas em muitas tradições de coco e embolada no Nordeste. Semelhantemente às modalidades poéticas típicas não só dos cocos, mas também da cantoria de viola, da poesia matuta, das sambadas de maracatu rural e tantas outras manifestações que reúnem estruturas de verso e rima bem definidas e diversas, as peças de Reisado de Congo têm seus padrões, menos rígidos que os citados acima, mas que também podem ser analisados e utilizados como modelos para a composição de novas peças.

A criação não está necessariamente restrita à composição, mas pode também ser vista na interpretação instrumental ou vocal de uma peça de Reisado de Congo, sendo, esse aspecto, muito presente nos grupos e principalmente entre as mestras e mestres que são as cantoras e cantores, intérpretes desse repertório. Santos (2019) reforça a necessidade da valorização e reconhecimento da potência artística das mestras como intérpretes utilizando a categoria de Mestras cantoras.

A presença das Mestras cantoras é tão forte na linha de frente das confrarias culturais, que ao chegar a algum Terreiro, logo se depara com alguma mulher de voz imponente. Voz essa que guia, direciona, ensina e rege todo o corpo de brincantes e todo o corpo de brinquedos. São esses corpos entrelaçados aos corpos do público que fazem com que cada apresentação, cada ensaio seja um alcance de reconhecimento das cantoras da tradição. É com tamanha desenvoltura que elas aglutinam em seus terreiros pessoas vindas de todos os lugares, de brincantes a estudiosos, as pessoas se sentem em casa, se sentem à vontade ao poder brincar nessas casas. (SANTOS, 2019, p. 22)

Maria Gomide ressalta essa força criativa na performance da Mestre Margarida e de seu neto Francisco em um de seus relatos na oficina, destacando o domínio de ambos com um repertório de diferentes nuances para uma mesma peça de reisado.

Francisco de Margarida é uma figura muito importante na cultura do Cariri. Ele é hoje o grande herdeiro da memória da Margarida. Tem uma voz estrondosa. Tem uma

---

<sup>62</sup> Peça composta por Fabiano de Cristo durante viagem a Brasília em 2003 e cantada na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021.

melodia que na tradição, o único que eu já ouvi cantando mais próximo de Margarida é ele. Não só ele tem um timbre muito forte, muito espetacular, como também ele detém as nuances das melodias da Margarida que aí é um espetáculo a parte. Tem músicas até hoje com a Margarida que, por exemplo, tem até melodias que estão super cristalizadas, todo mundo tá cantando com aquela melodia, mas que por exemplo eu escutava a Margarida cantando e ela cantava de um jeito, cantava de outro, cantava de outro, cantava de outro e eu não sabia qual era a melodia da música e na hora de cantar eu acabava escolhendo um jeito. Que misturava um pouco tudo aquilo. Então a Margarida canta como ela quer cantar, do jeito dela que é sempre diferente. Sempre me encanta como ela canta diferente as melodias, mas a gente estabelecia um jeito de responder no coro. E esse coro, do jeito que a gente respondeu, foi o jeito que ficou também na tradição com todos os guerreiros que surgiram. Depois da Terra da Mãe de Deus tem o Guerreiro Santa Madalena, tem o Guerreiro Nossa Senhora Aparecida, outros grupos de mulheres que cantam as músicas do guerreiro com uma melodia estruturada. E o Francisco pra mim é a única pessoa que eu conheço que também, toda vez que canta uma melodia, ele canta diferente. Me surpreende muito, muito, muito, muito e o meu sonho é que ele quisesse assumir o guerreiro da Margarida pra continuar brincando por dentro da tradição no guerreiro da Margarida, esse é o meu sonho. Quem sabe um dia<sup>63</sup>.

A necessidade relatada por Maria Gomide para uma maior estruturação das peças cantadas no Guerreiro Santa Joana D’Arc proporciona, em sua visão, um espaço de pesquisa e reflexão a respeito da musicalidade desse grupo que é compartilhada entre as integrantes em momentos onde a educação musical está acontecendo no contexto da informalidade dos processos de transmissão musical na diversidade cultural.

Mas nesse contexto da educação musical, de estudar, foi onde eu tive uma experiência muito forte de estudar com elas, as letras das músicas, as palavras, tipo:

Eu olhei para o céu,  
vi uma estrela brilhar  
Meu deus o que será?  
É a luz de um avião  
Tenho instrução – A Margá canta...  
Para brincar na “gretoleste”  
No peito do meu mestre, ao som do violão

Aí eu dizia: beleza. Quando eu ia ensinar isso pras meninas eu ficava pensando: olha só, gente, a Margarida canta “gretoleste”. Eu não sei o que é “gretoleste”. Eu fico imaginando que talvez isso seja: tenho instrução para brincar de leste oeste. Não sei se isso faz algum sentido. Então eu abria essa discussão, esse estudo, esse buscar por dentro, com as meninas, isso fortaleceu muito o vínculo que o grupo, inclusive, nós temos até hoje, de estudar a sonoridade, de compreender, de admirar, de reconhecer, de estudar a melodia.

Os processos informais de transmissão musical no Reisado de Congo educam musicalmente seus brincantes e demandam das mestras e mestres algumas estratégias didáticas para a garantia e melhoria da formação artística dos integrantes dos grupos, mesmo que para isso seja necessária a mudança de algumas práticas, como é o caso do coro executado pelo figural nas peças, quando comparadas às formas de meados do século passado para a atualidade, como nos relatam Mestres Antônio e Raimundo Evangelista. O relato de ambos na oficina

---

<sup>63</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

também revela algumas categorias utilizadas no contexto dos grupos para enunciar aspectos da forma musical, como no caso da categoria “versão” que os mestres utilizam para designar as repetições de um verso na parte A da peça e “resposta” ou “coro” para designar a parte B.

Mestre Antônio: É assim, a gente tá cantando a primeira versão e os figural na segunda, por conta de dar um descanso pra garganta do mestre, mas que a peça correta é o mestre cantar e depois os figural responder só a resposta. Agora a gente tá fazendo isso aí não é por outra coisa é pra gente dar um descanso na garganta.

Mestre Raimundo: É assim, no modo antigo, no tempo em que eles faziam, eles cantavam a peça todinha e o figural só respondia o coro, não respondia a peça, entendeu? Já nós coloca pra todos responder que fica mais fácil deles aprender, então a gente já bota pra todos responder. A gente faz a versão primeira e a mesma versão eles responde, faz o coro na mesma versão, por conta que fica mais fácil deles aprender, ele escuta a primeira e só repete. Então fica mais fácil da gente ensinar eles cantar. Por isso que a gente tem, assim, quando o figural sai da gente ele sabe cantar em qualquer lugar que ele chega. É por causa que a gente faz, sempre a gente manda ele repetir o que o mestre cantou. E na época que a gente brincava com o finado Zuza, a gente respondia só o coro, entendeu? Ninguém cantava a peça toda. Então muitas vezes você perguntava a peça toda e ninguém sabia a peça toda, completa, a gente sabia o coro. Tem muito cara que brinca reisado e não sabe a peça toda não<sup>64</sup>.

Nossa experiência em sala de aula confirma que a forma utilizada atualmente pelos grupos de Reisado de Congo, além de ser bem mais cômoda, no sentido da respiração, para quem está puxando a peça, também é uma forma eficiente de se ensinar essas canções, uma vez que o coro responde integralmente o que a mestra ou mestre cantam, ajudando a fixar letra e melodia e agilizando o processo de aprendizado que, nesse caso, se configura como um jogo de atenção ao que a mestra ou mestre cantam com sua seguinte repetição.

Alexsandra Salvador também relata, durante a oficina, sua relação com a diversidade de interpretações das mestras e mestres no que diz respeito às frases melódicas e poéticas. Ela como musicista e brincante de grupos da diversidade cultural caririense, nos conta como vai compreendendo essa liberdade interpretativa e como vai montando seu repertório performático. Ela usa como exemplo uma peça que conhecemos em 2003 com a seguinte poesia: É sete padre, sete igreja, sete sino / sete cordão de menino / acompanhando sete andor. / Sete broquel de flor / São José batendo palma / São Miguel pesando as almas / aos pés de nosso senhor.

Tem uma peça que eu acho linda mas eu ouvi cantarem de diversas formas que ela é:  
São sete igreja, sete padre, sete sino

Sete cordão de menino, carregando sete andor

E aí eles vão cantando de forma diferente, né? Eu não sei, acho que no Juazeiro é um pouco diferente do Crato. Eu aprendi com Mestre Cirilo, eu já tinha ouvido alguns mestres aqui no Crato, desde criança você vai aprendendo, né? E aí o Mestre Cirilo cantou. E também tem um senhor lá na SCAN que ele é um Mateus e ele canta de forma diferente e eu aprendi de várias maneiras. Aí Assis me ensinou de outra maneira e aí eu vou juntando tudo e vou fazendo minha versão.

E tem essa questão que me encanta, que é a oralidade. Porque às vezes o mestre canta

---

<sup>64</sup> Fala dos Mestres Antônio e Raimundo Evangelista na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

e você não entende muito bem. Então é uma palavra aí tu bota outra. Por exemplo, no Juazeiro diz: São José batendo palma, aqui a gente diz assim: sacristão batendo palma. Acho que alguém ouviu, ao invés de São José ouviu sacristão e tem o sacristão, ele bate palma também, enfim. Eu me encanto com essa questão da oralidade<sup>65</sup>.

Tomamos como exemplo também uma frase poético-melódica muito comum no cancionário dos Reisados de Congo e que aparece em mais de uma peça ou em versões mais ou menos distintas de uma mesma canção que diz: Beleza, cheguei agora. Nossa senhora ela é nossa defesa (Partitura 6).

Partitura 6 - Exemplos de interpretação da frase: Beleza, cheguei agora

Exemplo 1

Be - le - za che-guei a - go - ra. Nos-sa se - nho - ra\_e-la é nos-sa de - fe - sa

Exemplo 2

Be - le - za che-guei a - go - ra. Nos-sa se - nho - ra\_e-la é nos-sa de - fe - sa

Exemplo 3

Be - le - za che-guei a - go - ra. Nos-sa se - nho - ra\_e-la é nos-sa de - fe - sa

Exemplo 4

Be - le - za che-guei a - go - ra. Nos-sa se - nho - ra\_e-la é nos-sa de - fe - sa

Fonte: Produzido pelo autor

A fala de Karine Teles durante a oficina faz a ligação entre a performance das mestras e mestres de Reisado de Congo com as práticas interpretativas comuns antes das homogeneizações e padronizações típicas da modernidade/colonialidade eurocêntrica no campo dos saberes e fazeres musicais. Nas palavras de Fiaminghi (2009) a padronização que no ensino musical reflete as mudanças decorrentes da urbanização e da industrialização aceleradas como consequências da revolução industrial (FIAMINGHI, 2009, p. 20).

Quando nós pensamos nesse sentido da história da música, antes dessas amarras da harmonia tradicional, que foi ali no período do barroco, então ainda até essa expressão musical renascentista, havia essa liberdade, inclusive de cada luthier fazer seu

<sup>65</sup> Fala de Alexandra Salvador na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021.



instrumento com a afinação identitária, diversa. Depois dessa questão, dessas mudanças, quando o mundo começa a pensar de forma homogênea e tudo se torna produto e conquistar os lugares, onde a arte se torna uma maneira de poder e de dominação, isso foi perdido. É um elo muito forte com esse paradigma de liberdade expressiva de cada artista, de cada luthier, de cada cantor, de cada grupo<sup>66</sup>.

É possível identificar na fala da educadora musical e musicoterapeuta a ideia de universalização da música a partir do padrão erudito eurocêntrico (quando o mundo começa a pensar de forma homogênea), a categoria de colonialidade do saber (a arte se torna uma maneira de poder e de dominação) e também o caráter resistente das epistemologias desenvolvidas e zeladas pelas mestras e mestres dos Reisados de Congo caririenses (um elo muito forte com esse paradigma de liberdade expressiva de cada artista, de cada luthier, de cada cantor, de cada grupo). Essa percepção é cada vez mais presente no discurso e na prática de educadoras e educadores ligados ao campo das artes, incluindo a música, porém ainda incipiente nos cursos de formação inicial como veremos adiante.

### **3.4 *Meu boi é bonito, meu boi do amor / faça sua venha aos pés dos tocador* – Instrumentos musicais no Reisado de Congo**

Por ocasião da conclusão do curso de Música – Licenciatura da UFCA, tivemos que apresentar um recital final com repertório composto de músicas instrumentais para a obtenção do título. Apesar de já estudar e tocar instrumentos comuns aos reisados, bandas cabaçais e outros brinquedos há mais de uma década, inclusive já tendo composições autorais e arranjos gravados em dois discos com o grupo Fulô da Aurora<sup>67</sup> e tendo circulado com esse grupo apresentando espetáculos nos estados do Ceará, Paraíba, São Paulo e em Bogotá na Colômbia, ainda assim não tivemos abertura, nessa instituição pública de ensino superior, de demonstrarmos nosso conhecimento com o pífano e a rabeca para cumprir com essa etapa da formação acadêmica. O recital foi apresentado com flauta transversal, instrumento que escolhemos estudar dentre as opções ofertadas no curso.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Música da UFCA (UFCA, 2014, p. 32) o recital é um componente curricular obrigatório e deve apresentar o resultado prático da experiência e aprendizagem musical do graduando no instrumento escolhido para as disciplinas de Prática Instrumental (I, II, III e IV) e Prática de Conjunto (I e II). As opções de instrumento

---

<sup>66</sup> Fala de Karine Teles na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

<sup>67</sup> *Querendo Tem* (2012) e *Cabôco* (2015).

ofertadas no PPC são: Violão, Piano/Teclado, Violino/viola, Violoncelo/Contrabaixo, Sopros: metais, Sopros: madeiras e Acordeom (Ibidem, p. 31). Como já mencionado nesse trabalho, o pífano e a rabeça como alternativas de instrumento para atuação do egresso, antes constantes no Projeto Pedagógico para Implantação do curso de Música (MORAIS *et al.*, 2009), na reformulação de 2014 não foram incluídos como opções possíveis. Há uma série de questões com relação à existência de professores qualificados nesses instrumentos, questões jurídico-administrativas para a efetivação de mestras e mestres, com conhecimento apropriado, atuarem nessa instituição, estrutura curricular do curso, dentre outras que, não necessariamente imputam responsabilidade ao colegiado do curso de Música ou à própria instituição mas, sem dúvidas, denunciam o padrão colonizado e reiterativo da formação musical eurocêntrica desse e de tantos outros cursos de formação de educadoras e educadores musicais.

Há no PPC de Música da UFCA uma narrativa de integração com o contexto local expressa na indicação de que o músico educador, após sua trajetória como discente, deve buscar consonância com a realidade à qual estará a serviço, alimentando a sua prática no reconhecimento, no respeito e no estudo rigoroso de sua realidade, além de estar atento às necessidades e aspirações artístico-musicais de seus alunos e de seu entorno (Ibidem, p. 13), bem como o

diálogo com a cultura da região do Cariri através das disciplinas de Cultura e Antropologia Musical, Etnomusicologia e História da Música Cearense<sup>68</sup>. Além destas, há disciplinas optativas, como Encontro de Saberes Musicais e Práticas Musicais Afro descendentes, que privilegiam os saberes que por muito tempo foram marginalizados pela Academia. Além disto, o Curso irá priorizar as questões da música e da cultura local através do repertório utilizado nas ações, no ensino, na extensão, na pesquisa e nas atividades de cultura. (Ibidem, p. 34)

Na nossa análise há aí uma contradição muito comum nos espaços institucionais que buscam promover de alguma forma um reparo com as matrizes afro-indígenas de conhecimentos, mas que ainda funcionam dentro de diretrizes políticas e epistemológicas firmemente estruturadas pelo racismo e pela modernidade/colonialidade. Enxergamos essa contradição quando evidenciamos no PPC do curso a indicação de apenas dois componentes obrigatórios (Cultura e Antropologia Musical e Etnomusicologia) e três optativos (História da Música Cearense, Encontro de Saberes Musicais e Práticas Musicais Afro descendentes), que somam apenas 12 créditos a um total de 173 exigidos para essas duas categorias de componentes curriculares que, se isoladamente “privilegiam os saberes que por muito tempo foram marginalizados pela Academia”, no contexto geral do curso, mostram que esses saberes

---

<sup>68</sup> Apesar de não ficar claro nessa citação, mas o componente História da Música Cearense é optativo e não obrigatório como Cultura e Antropologia Musical e Etnomusicologia.

não gozam de privilégios e que flutuam à margem de uma estrutura curricular hegemonicamente eurocentrada e colonizada. Portanto se há ainda tamanho descompasso epistemológico no curso de formação inicial de educadoras e educadores musicais da região que é, no Ceará, berço incontestável de culturas musicais como dos Reisados de Congo e bandas cabaçais, mesmo destacando as disciplinas relacionadas no PPC, ações de pesquisa, extensão e cultura<sup>69</sup>, ainda assim cabe o questionamento de Queiroz:

Qual o sentido de se manter nas universidades do Nordeste, do Sul e do Centro-Oeste, por exemplo, cursos fundamentalmente pautados nos repertórios europeus, com poucas exceções, enquanto centenas de comunidades urbanas, quilombolas, rurais e indígenas estão ao redor dessas universidades fazendo a sua música e enfrentando os seus problemas, sem qualquer diálogo com a mundo da música que se ensina nessas instituições? (QUEIROZ, 2020, p. 178 e 179)

Como alternativa à urgente e necessária decolonização da formação inicial de educadoras e educadores musicais quanto à prática instrumental e consequente ampliação de possibilidades para estudantes de música, seja nas escolas especializadas, educação básica ou outros espaços educativos, temos a diversidade de formações instrumentais encontrada nos Reisados de Congo caririenses. Desde nosso primeiro contato com os reisados da região, em 2003, vimos diferentes conjuntos musicais fazendo o acompanhamento instrumental dessa brincadeira. Grupos acompanhados apenas de zabumba ou zabumba e caixa, sem a presença de nenhum instrumento harmônico ou melódico (muito comum no Juazeiro do Norte), passando por grupos com a viola de reisado e sem nenhuma percussão (mais comuns no Crato), bem como o acompanhamento de partes ou do todo de bandas cabaçais, além de alguns formatos com uma diversidade maior de instrumentos musicais como nos relata Mestre Mazé Luna a respeito do grupo de seu pai, Mestre Dedé de Luna. “No tempo do meu pai tinha a sanfona, tinha Correinha com o pife, tinha o pai de Ciço, que hoje toca comigo, com a viola, tinha Ciço com o zabumba, tinha outro com a caixa. Eram muitos instrumentos e era muito bonito.”<sup>70</sup>

Além desses instrumentos, Mestre Dedé de Luna também costumava utilizar cavaquinho e ele mesmo tocava banjo, mas não no reisado, onde se ocupava com a função de mestre, mas na Folia de Reis, já relatada nesse texto. Barroso relata também a diversidade na utilização de instrumentos musicais no Reisado de Congo, fazendo uma menção interessante à utilização de bandas cabaçais para o acompanhamento desses grupos.

Toda companhia de Reisado, em apresentações ou ensaios, traz sua orquestra, composta geralmente de instrumentos de corda (mais costumeiramente, viola, rabeca

<sup>69</sup> Como os já relatados Encontros de Saberes, o Grupo de Pesquisa Agrupamentos da Música Popular e Tradicional do Cariri Cearense, o Grupo de Difusão e Perenização da Cultura Popular do Cariri, além de outras ações não citadas como o Centro de Estudos Musicais do Cariri (CEMUC)

<sup>70</sup> Fala de Mestre Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021.

ou violão), de percussão (zabumba, caixa, triângulo, maracá, ganzá, pandeiro etc.), de sopro (pífaros) e de fole (sanfona). Estes instrumentos são utilizados alternadamente. Atualmente, no Reis de Congo, o cortejo e as batalhas são acompanhados, usualmente, por uma Banda Cabaçal, conjunto formado por dois ou três pífanos, um zabumba, uma caixa e um prato. Já o acompanhamento das peças dançadas ou das apresentações de entremezes, durante o espetáculo, é feito, geralmente, por um instrumento de corda ou de fole, secundado por instrumentos de percussão. (BARROSO, 1996, p. 136)

A descrição de Barroso é reforçada pelo relato do Mestre Valdir Vieira durante sua participação na oficina.

Os instrumentos percussivos nos reisados, eles eram muito utilizados, que no caso são as Bandas Cabaçais, eles eram utilizados somente nos cortejos que são os quilombos e no combate de espadas. Pra se cantar dentro de casa, pra se cantar o divino dentro de casa – por isso que se escuta bem detalhadamente o trupé<sup>71</sup> quando se faz – pra se cantar dentro de casa não tinha o zabumba, não tinha o instrumento percussivo. Dentro de casa obrigatoriamente seria o violão. Por isso que antes, antes, existia muito forte a presença do violão, com o passar do tempo é que foi se esquecendo um pouquinho, mas dentro de casa é violão. Na rua, bandas cabaçais e instrumentos percussivos<sup>72</sup>.

O relato de bandas cabaçais acompanhando os reisados também aparece nos manuscritos de Octávio Aires de Meneses apresentados por Caixeta (2016). Caixeta traz dois manuscritos cedidos pelo neto do memorialista que viveu entre 1898 e 1968 intitulados “No Juazeiro de outrora” e “As bandas cabaçais”, tendo sido o primeiro publicado em livro pelo SESC Ceará em 2008 com o nome de “Dias de Reis no Juazeiro de Outrora” (MENESES, 2008). Meneses relata, em suas lembranças das festividades de Quilombo na primeira metade do século passado, a presença das bandas no centro de Juazeiro do Norte, no “Quadro Grande”, hoje Praça Padre Cícero, nas passagens do dia 05 para o 06 de janeiro, dia de reis. Segundo ele as bandas cabaçais e suas “músicas de couro” animavam o ambiente com seus números musicais característicos e exibições coreográficas (MENESES, 2008, p. 35). Ele faz um relato detalhado das brincadeiras de Quilombos, aproximando-se muito mais das descrições de Brandão (1978) do que mesmo vemos atualmente. Em seu relato o Quilombo consistia em uma performance cênico musical onde os brincantes se organizavam em dois grupos, o dos Quilombos comandados por seu rei e o dos índios comandados por um general e um embaixador.

Havia duas bandas cabaçais, uma que acompanhava a corte dos negros e outra que tocava para os índios. Logo pela manhã os negros formados – filas por quatro, tendo à frente o Rei, a Rainha, o Príncipe e o Secretário, além de dois Mateus e duas Catirinas, saíam a percorrer as ruas acompanhados por uma multidão de curiosos e a molecada da rua, cantando e dançando uma marcha guerreira de ritmo cadenciado e executando na dança um interessante cruzamento de passos que marcava o ritmo da

<sup>71</sup> Trupé é o nome dado ao sapateado que o figural do reisado executa em determinados momentos das peças e que guarda forte relação entre corpo e ritmo. Abordaremos melhor essa prática na próxima seção desse texto.

<sup>72</sup> Fala do Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.

música executada pela “cabaçal” que os acompanhava, cantavam:

“Folga Negro!  
Branco não vem cá.  
Se eles vim?  
Pau há de levá.  
Tiririca, faca de cortá.”

O mesmo acontecia com a tropa inimiga: os índios organizados em filas, tendo à frente o General e o Secretário, percorriam as ruas cantando e dançando ao ritmo da música da outra cabaçal, e acompanhavam o passo batendo com seus arcos uns nos outros. Cantavam:

“Téco, téreco, téco,  
Maravilha!...  
Vamos pelar os negros,  
N’água fria!  
Téco, téreco, teco,  
Miminha gente!...  
Vamos pelar os negros,  
N’água quente!” (MENESES, 2008, p. 35 a 37)

Essa peça ainda é cantada atualmente e nos foi ensinada por Mestre Aldenir, mestre mais antigo ainda em atuação na cidade de Crato, como sendo a única peça cantada em ritmo de Quilombo, podendo ser acompanhada por zabumbeiro (Partitura 7). Nesse caso Mestre Aldenir não se refere apenas ao músico que toca o instrumento zabumba, mas à banda cabaçal que é também chamada de zabumba, sendo os seus integrantes os zabumbeiros.

Partitura 7 - Ti Ti Ti Maravilha

## Ti Ti Ti Maravilha

### Quilombo

Peça aprendida com Mestre Aldenir  
Transcrição: Fabiano de Cristo

Ôi ti ti ti ti ti ma - ra - vi - lha Pe(dro) pe - lou mão n\_á - gua fri - a

3  
Quan - do\_a ve - lha vir fo - go ne - la Ti - ra can - ga - lha bo - ta ce - la

Fonte: Produzido pelo autor

As bandas cabaçais no Cariri em sua grande maioria são formadas por quatro ou cinco integrantes. As formações menores contam com dois pífanos, um zabumba e uma caixa, as maiores acrescentam os pratos. Mestre Raimundo Aniceto, último mestre da segunda formação da Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto de Crato, costumava explicar que o “conjunto cabaçal” é formado apenas pelos quatro instrumentos de fabricação natural, uma vez que os pífanos são

produzidos de taboca (espécie de bambu nativo)<sup>73</sup>, e as caixas e zabumbas de madeira, couro de bode ou carneiro (antigamente eram utilizados couros de caças como do veado) e amarrados com cordas que fazem a função de esticar as duas peles desses membranofones.

O zabumba tem dimensões maiores e é responsável por registros mais graves, embora seja percutido por duas baquetas diferentes, onde uma delas produz estalos de registro mais médio ou agudo. A denominação que essas baquetas recebem na região se diferenciam pelo seu formato e função. A baqueta que é utilizada para percutir o couro superior e produzir os sons mais graves é chamada de mão, marreta ou maceta e é produzida a partir de um cabo de madeira com sua ponta acolchoada por algum material mais macio como tecidos ou meias. A baqueta utilizada no couro inferior é chamada de vareta, palheta ou bacalhau e se constitui de uma fina haste de madeira mais longa que a mão do zabumba, tendo a função de dar estalos no couro produzindo sons mais agudos. Essa baqueta toca preenchendo os espaços vazios das células rítmicas graves produzidas pela mão do zabumba, geralmente em contratempos, mas produzindo também células com bastante independência, fazendo do zabumba um instrumento que proporciona ao conjunto instrumental duas linhas percussivas de timbres e desenhos distintos como se tivéssemos dois percussionistas atuando separadamente.

A caixa tem a mesma estrutura geral do zabumba se diferenciando por ter dimensões bem menores, o que lhe proporciona registros mais agudos, e por ter finas tiras de couro enroladas e dispostas juntas, lado a lado, no couro inferior. Ao conjunto dessas tiras é dado o nome de esteira. As duas baquetas utilizadas são denominadas cambitos e geralmente são produzidas de alguma madeira dura para facilitar rebotes e rufos, muito apreciados e executados pelos caixeiros das bandas cabaçais. A soma da sonoridade chiada ou rachada proporcionada pela vibração da esteira no couro inferior com o uso constante da técnica de rufos dá à caixa uma característica de preenchimento com muitas notas de curtíssima duração sendo executadas em espaços reduzidos de tempo.

Os pífanos, também chamados de pifes, são flautas transversais de sete furos, onde um serve para o sopro e os outros seis para a digitação das notas. Eles são tocados em duplas que são chamadas de pareias ou casais. Cada pífano executa uma linha melódica distinta, sendo um deles responsável pela melodia principal da música tocada enquanto o outro faz uma segunda voz que pode ter o mesmo desenho melódico, mas geralmente formando intervalos de terça. Alguns pifeiros são reconhecidos por ter grande capacidade de “entoar” a segunda voz, executando contrapontos muito criativos e independentes da melodia principal, mas produzindo

---

<sup>73</sup> Atualmente também é muito comum a fabricação de pífanos a partir de canos metálicos ou de PVC.

intervalos que dão um preenchimento harmônico importante à música. Esses intervalos podem variar entre quartas, quintas, oitavas, além das tradicionais terças já mencionadas.

O conjunto cabaçal mais original, composto por esses quatro instrumentos ainda é bem presente em comunidades rurais mais afastadas dos grandes centros urbanos caririenses, principalmente nos sítios da cidade de Barbalha, porém a inclusão dos pratos como quinto instrumento já é bem popularizada, principalmente nas bandas cabaçais de Crato e Juazeiro do Norte. Os pratos, provavelmente uma influência das bandas marciais, muito comuns nos municípios do interior cearense, são produzidos de metal e geralmente adquiridos em lojas de instrumentos musicais, embora alguns sejam produzidos por integrantes das bandas a partir de técnicas artesanais de metalurgia. Eles fazem uma função de preenchimento rítmico principalmente em contratempos quando são executados os baiões, xotes ou quilombos, mas também reforçando, com seu timbre agudo e brilhante, os acentos fortes do zabumba quando nas marchas e valsas. A relação entre bandas cabaçais e Reisados de Congo é importante e revela a dinâmica de cooperação artística e economia criativa da diversidade cultural caririense. Leite (2019) em sua pesquisa a respeito das bandas cabaçais no contexto da festa do pau da bandeira de Santo Antônio de Barbalha considera que os Reisados de Congo são uma

expressão popular que propicia a difusão das Bandas. São manifestações de caráter religioso que envolvem música, dança e teatro, muito praticada no Nordeste. Os grupos de reisados contratam muitas vezes as Bandas Cabaçais para fazerem a música nas suas apresentações, especialmente para os momentos das lutas com as espadas, instante que necessita de muito vigor. (LEITE, 2019, p. 49)

Essa interação expande o universo musical dos Reisados de Congo enriquecendo as possibilidades de abordagem e de referenciais para a educação musical, não só no que diz respeito à valorização e estudo de instrumentos que tradicionalmente estão marginalizados dos currículos, à revelia de sua contribuição para a consolidação de uma estética musical nacional, mas também pela possibilidade de ampliação de conhecimentos com relação aos sistemas musicais existentes na cultura brasileira, que não se resumem ao sistema tonal de escalas temperadas da música ocidental eurocentrada.

A sonoridade dessas bandas é aglutinadora de culturas musicais de tempos e lugares distintos. Tem formação instrumental semelhante a conjuntos da origem do blues americano (vide Othar Turner), padrões rítmicos africanos, gêneros europeus como valsas e dobrados, temas associados aos antigos indígenas Kariris pelos próprios mestres e brincantes, como a Coruja Caboré, o Baião Solto, e a reminiscência de escalas descritas há pelo menos 1.000 anos na cultura árabe (FIGUEIREDO; LÜHNING, 2018), como o uso de um intervalo de “terça neutra” não existente na música ocidental. Essa característica é tida por Tiago de Oliveira Pinto (PINTO, 2008) como uma resistência às escalas temperadas criadas no século XVIII e que unificaram o fazer musical ocidental em um único sistema, o tonal. (CRISTO, 2021, p. 65)

O intervalo de “terça neutra” estudado por Figueiredo e Lühning (2018) e Pinto (2001

e 2008) foi encontrado na cultura musical de bandas de pífano e nos cantos a duas vozes dos aboios de vaqueiros e cantos de trabalho. Suas raízes são muito distantes espacial e temporalmente, mas permanecem presentes na cultura musical nordestina a despeito da hegemonia dos padrões da música ocidental eurocêntrica. Figueiredo e Lühning relatam um registro desse intervalo no final do século VIII, a partir do desenvolvimento de uma técnica de execução do alaúde pelo músico Mansur Zalzal, possibilitando a execução de certas relações intervalares até então não documentadas, uma das quais passou a ser conhecida como “terça neutra de Zalzal” (FIGUEIREDO; LÜHNING, 2018, p. 108).

No sistema tonal da música ocidental, ensinado hegemonicamente no Brasil, existem dois intervalos de terça, a terça maior (equivalente ao intervalo sonoro de Dó a Mi) e a terça menor (Dó a Mi bemol). A música tonal se baseia predominantemente nessa base conceitual, pois as tonalidades são definidas por acordes (combinação de notas) que devem indicar o intervalo de terça, formando os acordes maiores (com terças maiores) ou menores (com terças menores). Os intervalos existentes nas escalas musicais do sistema tonal, com suas terças maiores e menores, foram arbitrados no período Barroco, resultado de cerca de um século de experimentos de vários músicos para se criar uma escala “temperada” que pudesse servir para a execução de músicas em diversas tonalidades pelo mesmo instrumento musical, principalmente os de afinação fixa como os de teclas. A consolidação dessa busca se deu com a publicação dos dois volumes da obra “O Cravo Bem Temperado” de Johann Sebastian Bach, onde o compositor criou e registrou peças nas doze tonalidades comuns na música europeia, em suas variantes maiores e menores, todas possíveis de serem executadas ao cravo, desde que fosse aplicada a afinação que passou a ser conhecida como temperada.

Há um sistema de medição da escala temperada que atribui 100 *cents* ao intervalo de semitom (entre Dó e Dó sustenido, por exemplo). Nesse sistema o intervalo de terça menor mede 300 *cents* e o da terça maior 400 *cents*. A terça neutra de Zalzal está entre essas duas possibilidades de intervalo.

Em sua época, era comum entre os alaudistas o uso de um intervalo chamado terça menor persa, que correspondia a 303 cents. Zalzal introduziu (RASHID, 1996: 599) um intervalo equidistante entre a terça menor persa (303 cents) e a terça maior pitagórica (407 cents, ou 81/64), resultando em 355 cents, intervalo que passou a identificar a terça neutra que leva seu nome. O registro histórico da terça neutra de Zalzal já aparece na conhecida obra *Kitab al-musiqi al-kabir* (“O grande livro da música”), de autoria do musicólogo, filósofo e cientista Al-Farabi (séc. X). (FIGUEIREDO; LÜHNING, 2018, p. 108)

O pesquisador e a pesquisadora encontraram a terça neutra de forma recorrente em análises acústicas de três grupos instrumentais e três vocais, sendo os instrumentais a Banda de



Pífanos de Caruarú, Banda de Pífano de Geração em Geração e Bandinha de Pífano Zabumba Caruarú. Concluíram que esses grupos executam esse intervalo com níveis de precisão e acurácia extremamente altos (Ibidem, p. 121). Esse estudo combate a narrativa de um possível desvio de afinação, muito difundida entre músicos, estudantes e professores de música que ignoram a existência de sistemas musicais distintos do tonal de escalas temperadas na constituição da música brasileira, considerando qualquer prática fora desse padrão como uma desafinação, revelando um enquadramento da nossa educação musical no paradigma da colonialidade do saber e do racismo epistêmico.

Percebem-se relações sutis, mas profundamente enraizadas, na associação do letramento/conhecimento com seus valores agregados, especialmente os de poder e de representação. Em outras palavras, para muitas pessoas no Brasil é difícil imaginar que alguém não letrado, portanto supostamente “sem conhecimento” na visão corrente e dominante, possa ser detentor de conhecimentos específicos, como aqueles de um sistema musical próprio, complexo e diferente do habitualmente conhecido e utilizado. (FIGUEIREDO; LÜHNING, 2018, p. 107)

Nós encontramos o intervalo de terça neutra também em bandas cabaçais caririenses, tanto na peculiaridade das cores de suas escalas, como também de forma mais sistemática, comparando os pífanos fabricados pelos mestres das bandas com pífanos fabricados por construtores que utilizam a escala temperada como padrão. Essa constatação também pode ser dada pela medição das alturas das notas dos pífanos das bandas cabaçais com o auxílio de um afinador eletrônico com medidas em *cents*. Fizemos isso com um pífano que nos foi presenteado por Mestre Titico da Banda Cabaçal São Bento, músico bem atuante junto aos grupos de reisado, em especial no Reisado São Miguel e no Reisado Arcanjo Gabriel, do Mestre Valdir Vieira. Partindo da primeira e terceira notas desse instrumento verificamos uma medição que variou entre 350 e 360 *cents*, sendo que o valor de 355 *cents* foi encontrado em várias ocasiões. Obviamente que esse nosso experimento não tem um rigor estatístico como o dos autores e da autora já citados, mas reforça a existência de um sistema musical distinto do tonal, presente nas brincadeiras de Reisado de Congo e bandas cabaçais caririenses e que pode ser mais bem estudado na educação musical nas escolas, universidades e espaços educativos, principalmente se tivermos a postura justa de interagirmos com os guardiões desses saberes.

Essa educação musical por parte dos instrumentos e da cultura musical do Reisado de Congo já acontece normalmente entre brincantes como nos relata, a partir de sua própria experiência, o Mestre Valdir Vieira.

Então assim, eu costumava, como eu acompanhava somente o quilombo na rua, aquela euforia toda, eu nunca me atentei muito a essa questão de instrumentos melódicos, sendo instrumentos de corda, instrumentos de sopro, fole, tudo isso aí. E quando eu passei a brincar no finalzinho de 1999 pra 2000, eu comecei brincar e sempre fui apaixonado pelo quê? Zabumba. É tanto que pra mim o que eu faço de zabumba hoje

em dia nos outros grupos também devo muito a Ciço Zabumbeiro, porque foi ele quem me ensinou. A prestar a atenção, como é que bate, a batida do bacalhau, toda aquela história ali. Então o que é que acontece, eu fiquei muito voltado à questão percussiva. Adoro atabaques, gosto de alfaia, é tanto que eu ainda tenho até hoje aquela alfaia que eu ganhei quando eu fui pra Fortaleza a primeira vez. Então assim, eram os instrumentos percussivos. Então eu tive que, com um bom tempo depois, quando eu já tava brincando no meio como contramestre, eu já percebia que existia, que tinha uma falha naquilo ali. Eu achava a necessidade de ir mais além. De ter um sabor na música que você canta, na peça que você canta. Aí foi quando eu comecei a pesquisar a questão dos guerreiros, dos guerreiros alagoanos. E o guerreiro alagoano, por mais que o toque seja lá muito desordenado, o toque percussivo, por mais que seja aquela coisa louca, bem acelerada, mas tem uma sanfona. E essa sanfona, é justamente ela que diz como é que o mestre vai estar cantando. Aí eu voltei no tempo, eu voltei no passado e fui lá pro começo, onde eu comecei a perceber e sentir falta da viola e do violão. É tanto que na minha brincadeira hoje eu sempre trago, ou eu trago a viola, ou o violão, ou então a rabeca ou a sanfona, que no caso quem toca é o Jean Alex. Então assim, eu diminuí a velocidade do instrumento percussivo pra botar sabor no instrumento melódico dentro da brincadeira do reisado. Então o que é que acontece, ao invés de eu ficar cansado brincando eu respiro dançando<sup>74</sup>.

Maria Gomide também faz um relato que, além de descrever parte de seu aprendizado, nos revela as dinâmicas que vão desenvolvendo a estética dos grupos da diversidade cultural.

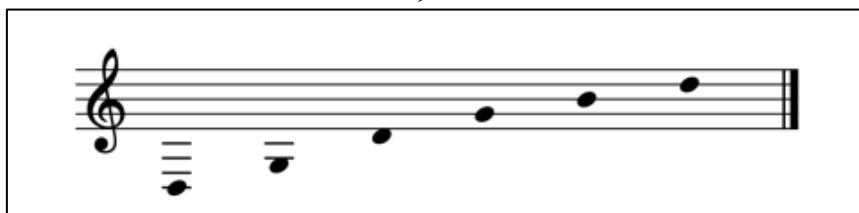
Tocava violão de reisado e senti necessidade de tocar um instrumento mais alto pra poder brigar com o zabumba, né? Porque eu já percebi que o zabumba era um caminho sem volta. Não tinha como entrar naquela discussão do seu Sebastião com o Reisado dos Irmãos que o mais tradicional é o violão e o zabumba não é tradicional. Não tinha mais como tirar o zabumba da tradição, não tinha mais volta, tinha que ir pra frente. E nesse ir pra frente o violão acústico briga com o zabumba, né? Que nem fala o Mestre Zé Oliveira, ele fala assim: Não, com zabumba o violão fica moco. E foi aí então que eu comecei a tocar sanfona, porque com a sanfona eu conseguia trazer som, junto com o zabumba, pra poder pensar a harmonia. Pra mim é muito sério esse lugar da harmonia dentro da brincadeira do reisado. Daí desde então todas as nossas apresentações nunca faltou um instrumento de harmonia acompanhando quem quer que seja. A minha preferência é brincar, mas se não tiver músico, como normalmente não tem, às vezes eu tô mais tocando do lado de fora da brincadeira do que brincando dentro da brincadeira<sup>75</sup>.

A viola de reisado é adaptada pelos violeiros a partir do violão popularmente conhecido, encordoando-se com cordas de aço e afinando diferentemente (Partitura 8) para facilitar a realização de melodias juntamente com o acompanhamento harmônico, além de possibilitar maior facilidade na execução de duas vozes na melodia, característica que é normalmente acompanhada pelo canto do figural.

<sup>74</sup> Fala do Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.

<sup>75</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

## Partitura 8 - Afinação da viola de reisado



Fonte: Produzido pelo autor

Como apresentado na partitura 8, a afinação da viola de reisado abre um acorde de G (Sol maior) quando as cordas são tangidas sem nenhuma digitação. Essa tonalidade é a mais comum e também mais cômoda para o canto das melodias de Reisado de Congo na tessitura da voz dos mestres homens, proporcionando uma boa projeção, sem a necessidade de forçar a voz em busca de notas muito agudas ou muito graves, região confortável também para a execução da segunda voz, e que também guarda outras vantagens. A afinação é facilmente obtida a partir do encordoamento original dos violões tradicionais não necessitando troca de cordas ou tensões exageradas para o instrumento. É comum, inclusive, que os violeiros de reisado utilizem o mesmo instrumento para tocar outros repertórios com a afinação tradicional de violão. As alterações necessárias para se obter a afinação de reisado acontecem na primeira corda, baixando a altura de E para D (Mi para Ré), na quinta, baixando de A para G (Lá para Sol) e na sexta, baixando de E para D (Mi para Ré), assim nenhuma corda tem sua tensão aumentada na mudança de afinações.

Essa afinação atende à tessitura da maioria dos mestres homens, embora alguns mestres cantem em tonalidades mais altas como é o caso de Mestre Antônio Evangelista e Mestre Valdir Vieira que normalmente cantam as peças entre as tonalidades de A (Lá maior) e C (Dó maior). A tonalidade de G geralmente é muito baixa para a maioria das mestras mulheres. Obviamente que isso não é uma regra rígida. Há mulheres que também cantam confortavelmente na tonalidade de G, como é o caso da Mestre Lúcia do Reisado Estrela Guia de Juazeiro do Norte, mas normalmente as mestras cantam as melodias em C (Dó maior) ou D (Ré maior). Para tocarem nos reisados femininos ou comandados por mestras com essa tessitura vocal, os violeiros fazem uma meia pestana na quinta casa, abrindo um acorde de C (Dó maior) e deixando os dedos médio, anelar e mínimo para digitar as melodias. A quinta corda (nota Sol na afinação de reisado) fica solta funcionando como um bordão para a formação do acorde com inversão do baixo, já a sexta corda (nota Ré na afinação de reisado) pode ser evitada ou afinada em E (Mi) como fazia Mestre Zé Oliveira, segundo nos informou Maria Gomide.

A afinação em Sol maior que aí na quinta casa fica Dó. E aí vira um esquema de harmonia que às vezes, quem não canta em Sol, canta em Dó, são dois complementos. Aonde é o Lá no violão, o bordão, vira Sol e aonde é o Mi vira o Ré. Então ele todo

aberto é Sol maior e na quinta casa ele fica Dó, só que fica um Dó com baixo em Sol. E pra algumas pessoas que tem uma voz mais alta, por exemplo, facilita. Se eu não me engano na terreirada do Valdir, ele alcança Dó e quando ele tá muito querendo ele vai pra Ré<sup>76</sup>.

A prática de acompanhamento com a viola de reisado une harmonia e melodia a duas vozes e tem execução relativamente simples, com a formação dos acordes de tônica, dominante e subdominante, característicos das harmonias de reisado, montada geralmente com dois dedos apenas, caso a tonalidade seja a de G (Sol maior), acrescentando-se a meia pestana quando se toca em uma tonalidade mais alta. No Cariri estão em atuação violeiros experientes com destaque para Mestre Assis, Mestre Nando e Mestre Zé Bilu, todos de Crato, tendo o último participado do espetáculo Opereta Popular Canto de Reis, onde faz o acompanhamento do coral de mestras e mestres de reisado, executando peças em diversas tonalidades (G/Sol, A/Lá, C/Dó, D/Ré) com grande desenvoltura e interagindo com outros músicos dos grupos de reisado, músicos de bandas e de orquestras locais.

Soler (1995, p. 106) diz que tanto a viola quanto a rabeca são instrumentos do período renascentista, de longa gestação medieval e atribui-lhes uma influência árabe e norte africana determinante para sua consolidação na Europa medieval, sobretudo na península ibérica.

No tocante ao Brasil, não há dúvida de que tanto a rabeca quanto a viola devem seu uso a uma implantação que aconteceu nas primeiras etapas da colonização. Efetivamente, a partir do Séc. XVII estes instrumentos não mais teriam podido ser importados, estando como estavam já praticamente desaparecidos em Portugal e na Espanha. Tinham sido substituídos, naquelas terras: a viola cedera seu lugar para a guitarra; a rabeca, para o violino. No sertão a dupla perdura, e manda, até hoje. (SOLER, 1995, p. 111)

O cariri cearense foi a grande arena do rabequeiro Pedro Pereira da Silva, o famoso Mestre Cego Oliveira, protagonista de filmes dirigidos por Tânia Quaresma e Rosemberg Cariry<sup>77</sup>, com uma discografia de um LP duplo e um CD<sup>78</sup>, além de participação em mais seis discos e que tocou sua rabeca em palcos em Fortaleza, Rio de Janeiro, além das tradicionais performances na feira do Crato e na rua São Pedro em Juazeiro do Norte. Seu ofício como cantador de feiras e seu reconhecimento perante o público de grandes centros urbanos se deu em torno da cantoria e do repente, mas estando o Cego Oliveira imerso na cultura caririense, não teve como fugir da influência do Reisado de Congo desde os seus primeiros aprendizados como nos relata seu filho Zé Oliveira em entrevista a Leandro (2002).

<sup>76</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

<sup>77</sup> *Nordeste: Cordel, Repente e Canção* de Tânia Quaresma (1975) e *Pedro Oliveira, O Cego que Viu o Mar* de Rosemberg Cariry (1999).

<sup>78</sup> LP duplo *Cego Oliveira – Rabeca e Cantoria* (1992) e CD *Cego Oliveira – Memória do povo cearense, vol. II* (1999)

Nos recônditos de escuridão da sua vida, do que jamais reclamava, achou de aliviar a solidão no entretenimento de domar o precioso instrumento. *Começou a caçar som na rebeca. Quando foi de tarde já tava resmungando a Asa Branca, sem ninguém ensinar. Daí, chamaram ele pra tocar num reisado*, lembra Zé Oliveira, o filho. (LEANDRO, 2002, p. 20, grifo do autor)

Cego Oliveira foi um artista muito atuante não só em Juazeiro do Norte e Crato, mas em boa parte do Cariri cearense e no Pernambuco. Seu relato a respeito de sua dinâmica de apresentações revelam uma intensa movimentação em municípios e distritos do entorno da cidade de Exu, terra natal de Luiz Gonzaga.

Sentia não poder aceitar mais de um compromisso por dia, pois acontecia de chegar até cinco convites entre casamentos, e outras festividades: *Toquei taboca e zabumba mais os camaradas em uns poucos de anos. Adepois me casei e resolvi deixar as cantorias para tocar por renovação, casamento, batizado e aniversário. [...] Eu já tenho andado muito, ói aqui: Araripe, Potengi, Santana do Cariri, Farias Brito, Várzea Alegre, até a cidade de Souza eu já fui... Araripina, Poço Verde, Aricuí, Feitoria, Espírito Santo, Barra de São Pedro, Jatobá, Santa Filomena, todos esses lugares.* (LEANDRO, 2002, p. 28 e 29, grifo do autor)

O relato do mestre associado às entrevistas colhidas por Madeira (2016) com pessoas que conviveram com Luiz Gonzaga mostra que a sonoridade dos reisados, das bandas cabaçais e da música de rebeca formavam a paisagem sonora que embalava a infância e adolescência do rei do baião, certamente tendo influência central na composição do repertório e dos gêneros desenvolvidos e difundidos por Gonzaga em âmbito nacional a partir de seu lançamento como artista no Rio de Janeiro.

Os grupos daqui aparecia [sic] numa época próximo de Semana Santa, depois Dia de Reis, aparecia grupos de reisado [...] eram os grupos mais famosos daqui. Lá pra Chapada tinha os penitentes e o reisado vinha pra aqui. Os penitentes não vinham. Porque aqui só tinha a igreja católica e não se misturava mais nada. [...] Somente a devoção a São João Batista<sup>79</sup>. (ALENCAR, M., 2013, apud MADEIRA, 2016, p. 131)

A banda cabaçal ainda hoje toca aqui nas festas [...] eles se reúnem [...] tem vez que é um, tem vez que é outro [...] ali na Chapada tem reisado [...] eles ainda dançam. É tudo mais resumido, porque as diversões vão aparecendo e o povo vai largando essas coisas<sup>80</sup>. (ALENCAR, A., 2013, apud MADEIRA, 2016, p. 132)

[...] tinha rebeca, reisado [...] tocava no Araripe. Tocava onde o povo convidava, né? Tocava no São João, em junho. O reisado era daqui [...] dos sítios. Naquele tempo mais era “oito baixos”, mas já morreram todos<sup>81</sup>. (SANTOS, 2013, apud MADEIRA, 2016, p. 132)

[...] o pai de mãe Santana era homem que tinha uma rebeca, que ele andava sempre nas festas, nas diversão [sic]. E pai Januário era tocador de sanfona a oito baixo, que

<sup>79</sup> Depoimento de Marfisa Alencar a Márcio Mattos Aragão Madeira. Exu, 2013. O autor informa que Marfisa Alencar é herdeira do dono da fazenda onde nasceu Luiz Gonzaga (MADEIRA, 2016, p. 131)

<sup>80</sup> Depoimento de Amparo Alencar a Márcio Mattos Aragão Madeira. Exu, 2013. O autor informa que Amparo Alencar é herdeira do dono da fazenda onde nasceu Luiz Gonzaga (MADEIRA, 2016, p. 131)

<sup>81</sup> Depoimento de José Praxedes dos Santos a Márcio Mattos Aragão Madeira. Exu, 18 de dezembro de 2013. O autor informa que o entrevistado tinha 81 anos à época da entrevista e que era ex-funcionário do pai de Luiz Gonzaga (MADEIRA, 2016)

foi o instrumento que ele usou. De reisado tinha [...] aqui mesmo no Araripe. Eles mesmo inventava o reisado. Era uma diversão pra nós. Era uma distração muito grande. Agora vinha reisado daí de Juazeiro, vinha daí desses lugares. Todos vestidos de vermelho, outros todos vestidos de branco. O movimento que tinha aí era no São João<sup>82</sup>. (SANTOS, 2013, apud MADEIRA, 2016, p. 132)

Nos aspectos relacionados à história da música e mesmo na contextualização dos estudos de ritmos e gêneros musicais como o baião, é importante que educadoras e educadores musicais tenham a clareza de que o rei do baião estruturou esse e outros gêneros a partir de referenciais existentes no fluxo cultural da Chapada do Araripe, onde Reisados de Congo, bandas cabaçais e a música de rabeca, são elementos indissociáveis da formação musical de qualquer artista local. Luiz Gonzaga reuniu matrizes rítmicas, melódicas e poéticas de um conjunto diverso de manifestações artísticas presentes em sua trajetória nos pés de serra do Cariri cearense e em Pernambuco e negligenciar essa contextualização, não só mantém a marginalização dos saberes de populações negras e indígenas, como também se configura em uma perda de oportunidades de se desenvolver estudos mais coesos e analíticos. No caso do baião, por exemplo, é possível desenvolver a pesquisa e o estudo comparativo de como esse gênero é executado em diversas culturas musicais. O Reisado de Congo conta com baiões nas peças de terreiro cantadas após a louvação do divino dentro de casa, bem como o baião de espadas, executado para o jogo de espadas típico dessa brincadeira, constituindo referenciais que reforçam a identidade cultural local.

A própria música de rabeca tem, dentre suas principais características, a de promover além de desenhos melódicos, acompanhamentos harmônicos e rítmicos facilitados pelo movimento de “serrar” o arco de modo constante, muito curto e incisivo, com acentos deslocados da métrica binária, conduzindo o discurso musical regido pelo ritmo frenético e percussivo do arco (FIAMMENGHI, 2008, p. 214). Esse recurso rítmico também foi bastante explorado por Luiz Gonzaga para o desenvolvimento do que ele chamou de *resfulengo*, conhecido também como *jogo de fole* ou *miudinho*, utilizado pelo artista pela primeira vez na gravação de *Vira e Mexe*, única de nove faixas gravadas por Luiz Gonzaga, no primeiro ano de sua carreira como músico contratado de uma gravadora, que representava, de fato, o início do que viria a ser o mais próximo do repertório de sua rica obra, com características regionais, segundo palavras do próprio músico (MADEIRA, 2016, p. 366 - 368).

Diferentemente da viola e da banda cabaçal, houve uma maior ausência da rabeca no

---

<sup>82</sup> Depoimento de Priscila de Souza Santos a Márcio Mattos Aragão Madeira. Exu, 18 de dezembro de 2013. O autor informa que a entrevistada tinha 92 anos à época da entrevista e que ahvia sido amiga de infância de Luiz Gonzaga (MADEIRA, 2016)

acompanhamento das brincadeiras de reisado no Cariri. Francisco Di Freitas registra o relato de Mestre Zé Oliveira e o vácuo deixado depois da morte do Cego Oliveira.

A Rabeca também foi muito usada em Juazeiro do Norte para acompanhar as leituras dos cordéis e romances, assim como foi utilizada nos reisados da cidade, dizia o Mestre Zé Oliveira, se vangloriando dos feitos passados, sendo um instrumento ainda bastante cobiçado pelos velhos Mestres, que saudosos lembram-se da rabeca que praticamente desapareceu da brincadeira, pela dificuldade em se encontrar um tocador e também o próprio instrumento. (FREITAS FILHO, 2012, p. 136)

O próprio Mestre Zé Oliveira foi, durante alguns anos, o único rabequeiro a prestar seus serviços aos grupos de Reisado de Congo de Juazeiro do Norte. Mas ações importantes no campo da educação musical foram promovidas na região, com destaque para a Orquestra de Rabecas Cego Oliveira, hoje denominada Orquestra Armorial do Cariri, dirigida pelo próprio Di Freitas, músico e luthier de Fortaleza, radicado em Juazeiro do Norte. O trabalho iniciado em 2001 formou rabequeiros e rabequeiras com atuação relevante na região como Evânio Soares, Sidália Maria, Juliana Silva, Carlos Gomes, Alison Caetano, Daniel César, além de servir de inspiração para outros músicos que, embora não tenham sido formados na orquestra, também adotaram a rabeca como instrumento de expressão musical, como Jean Alex, Cláudio Ferreira e Beto Lemos.

Atualmente Beto Lemos está produzindo os discos de Mestra Margarida do Guerreiro Santa Joana D'Arc, do Reisado Discípulos de Mestre Pedro cantando peças de Carlos Gomide e do Reisado dos Franciscanos do Mestre Dodô. Foi integrante da Cia Carroça de Mamulengos e Maria Gomide relatou na oficina como acompanhou a sua formação musical e como ela se deu em fina ligação com os grupos de Reisado de Congo de Juazeiro do Norte. Ele faz uma referência de como essa trajetória de formação se reverte atualmente em seu trabalho de direção musical junto aos grupos que está produzindo.

Começou tocando rabeca pros Irmãos. Aprendeu tocar rabeca nos Irmãos, aprendeu tocar viola no guerreiro da Margarida, tocou no primeiro disco. Aí hoje é um diretor musical reconhecido no Brasil inteiro, é o diretor musical da Carroça de Mamulengos, premiado e é o diretor musical do Reisado dos Irmãos. Bem, se ele tem pra dar, né? Ele vai vir com mixuruca? Ele vai vir com tudo o que ele tem, ele chegou com tudo. Então essa é a sonoridade (do disco) dos Irmãos. O da Margarida tá vindo com trombone de vara, saxofone, trompete. O Reisado São Francisco do Mestre Dodô que é tradicionalmente um violão super clássico, tocando super lindo, tá vindo tipo uma orquestra de câmara, violoncelo, viola, violão, bandolim, rabeca, fazendo um naipe de cordas, acompanhando os veím, abrindo as vozes. Estamos repensando a sonoridade junto com os mestres e para com os mestres<sup>83</sup>.

O universo de possibilidades de se trabalhar os instrumentos musicais presentes no Reisado de Congo caririense, nos mais diversos contextos da educação musical, seja no ensino

---

<sup>83</sup> Fala de Maria Gomide na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 27/04/2021.

superior, na formação de docentes, nas escolas de música, na educação básica, nos espaços não formais de educação e, sobretudo, no contexto do próprio grupo e de sua comunidade, carregam uma riqueza e uma diversidade de abordagens que perpassam currículos, metodologias, pesquisa, técnicas e outros aspectos que serão tão mais bem desenvolvidos quanto tivermos a capacidade de interagir, acolher, reverenciar os saberes ancestrais presentes nas culturas de matriz afro-indígena, buscando iniciar o giro decolonial e quebrar a cadeia de epistemicídios a que têm sido submetidas as práticas, saberes e populações guardiãs das manifestações de nossa diversidade cultural.

### **3.5 *Ô bate marcha, toque o tambor / O meu amor é que me faz eu ir à guerra* – Rítmica no Reisado de Congo caririense**

Outro aspecto importante do universo musical dos Reisados de Congo caririenses, diz respeito à sua rítmica. Não só a diversidade de gêneros que carregam suas células características, dominadas e desenvolvidas por muitos percussionistas da região, mas também a relação forte desse aprendizado com o corpo. Metodologias forjadas há muitas décadas, técnicas e jogos lúdicos são vivenciados na interação com os mais experientes, mestras, mestres, brincantes e tocadores, direcionando a educação musical de muitas crianças e jovens nas zonas rurais e periferias do Cariri cearense. Muitas dessas práticas constituem valiosos elementos pedagógicos para quem atua com música em espaços de educação formais e não formais.

A expressividade da contribuição africana na formação cultural brasileira é imensurável, nos mais diversos aspectos da construção social dessa nação. O colono preto, ao ser transportado para a América, estava já aparelhado para o trabalho que o esperava aqui, como bom caçador, marinheiro, criador, extrator de sal, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim, dentre outras atividades (QUERINO, 2018, p. 13). Mas as artes performáticas chamam especial atenção, constituindo-se como lugares de resistência, empoderamento, espiritualidade, coletividade, ascensão social, onde a música e o corpo estão absolutamente presentes.

A dança mantém relação estreita com a música, em complementaridade ritualística, uma precisando da outra; quem dança para os orixás, por exemplo, sabe reconhecer as danças também segundo o ritmo tocado. Por outro lado, muitos músicos africanos executam seus instrumentos dançando, acompanhando o ritmo com movimentação corporal. Isso se entende porque a combinação de ambos, instrumentos e corpo, gera uma comunicação mais próxima com o divino, essa integração torna, por vezes, tênue a fronteira entre música e dança. (PETIT, 2015, p. 82)

Essa percepção do Reisado de Congo como uma manifestação ligada à ancestralidade



africana é presente na narrativa das mestras e mestres e foi registrada na oficina.

A origem do Reisado de Congo vem de congada, né? É um tipo de dança dramática que representa a coroação de um rei ou de uma rainha, que é acompanhada de música, de dança e de embaixada, como a gente faz no nosso grupo. Sempre tem muita dança, muito canto e sempre tem muita embaixada. É o que meu pai repassou pra mim<sup>84</sup>.

O Reisado de Congo ele deve vir inspirado nas congadas, mas também eu acho assim que nós temos uma descendência com a África, aprendemos muitas coisas com os africanos, então eu acho assim que como tem a congada dos africanos, então tem o quilombo. Por que que nós tem o quilombo, assim com o nome de quilombo? Porque nós já tiremo da África, dos pessoal da África, dos escravos que vieram para o Brasil. Então aqui nós tira quilombo e o nome de quilombo vem da África, vem dos negros mesmo, dos nossos irmãos negros. Então o Reisado de Congo tem tudo a ver com a congada e tem tudo a ver com o Congo da África mesmo<sup>85</sup>.

Mestra Flatenara e Mestre Valdir, mais novos, continuam reconhecendo essa ligação nos aspectos rítmicos ligados à dança, fazendo aproximações com outras manifestações de matriz africana. Aqui registramos o diálogo entre participantes da oficina após uma demonstração de passos utilizados de acordo com cada ritmo executado nas peças do Reisado de Congo caririense<sup>86</sup>.

Mestre Valdir: O que o Fabiano estava fazendo, logo no início quando ele começou a dançar a marcha é como se ele tivesse fazendo uma ginga da dança de capoeira, porém curta. É o movimento das pernas dele. Passo a frente, perna atrás, perna esquerda a frente, perna direita atrás, perna direita a frente, perna esquerda atrás. Então é essa ligação que existe muito e é muito semelhante. O Cláudio Ivo, você tem razão quando você fala do agachado, é muito parecido com o frevo. As marchas que a gente faz, o tombo também, a tesoura também, é muito parecido com os passos do frevo. Então assim, existem muitas semelhanças entre as danças da gente com alguma dança ou alguma luta, que passa despercebido, mas o corpo faz obrigatoriamente aquilo dali.

Mestra Flatenara: No corpo você sempre vai ver alguma coisa de outro tipo de dança, como Cláudio Ivo falou aí do frevo, Mestre Valdir falou da capoeira, então no reisado você sempre vai lembrar de outro tipo de dança.

Anderson Vieira: Eu já vi algumas coisas sobre o frevo e essa coisa da capoeira. O próprio frevo, muitos dos passos que foram incrementados, eles advém da capoeira, quando os capoeiristas começaram a entrar lá pros cordões de carnaval, incrementando os passos de frevo.

Mestre Valdir: Tem muito dessa parte de matrizes africanas. As danças que a gente faz dentro do reisado tem muito a ver com as danças de matrizes africanas sim, muito, muito mesmo.

Essas observações continuam ilustrando o que Barroso relatou em suas pesquisas quando descreveu uma boa quantidade de variações de passos, quase sempre lembrando passos

<sup>84</sup> Fala de Mestra Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021.

<sup>85</sup> Fala de Mestre Raimundo Evangelista na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 21/04/2021.

<sup>86</sup> Diálogo transcrito da Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

de frevo e de capoeira (BARROSO, 1996, p. 137). O autor também destaca a diversidade de passos de dança relacionadas na fala de Mestre Miguel, falecido mestre da Banda Cabaçal Padre Cícero que também fez muita fama como Mateus de muitos reisados em Juazeiro do Norte e Crato.

Miguel Francisco falou de vários outros passos: “O *trupé* é uma pisada no ritmo da música, sem errar nada. O *passo* é só um contrapasso. A *passeata* são dois passos pra cá e dois pra lá.” (Os *trupés*, ou tropéis, são passos sapateados, marcados com pisada forte no chão, são passos guerreiros). Citou ainda, entre outros, os seguintes passos e *trupés*: meia-volta, passeata, gingá, cruzado, mancá (para trás), sapateado, todas-as-cidades (tudo misturado), na ponta do pé, encruza e baianada. (BARROSO, 1996, p. 139)

Essa diversidade é ainda maior, tendo o próprio Barroso registrado mais categorias, além de que essas danças são constantemente reelaboradas por brincantes e chanceladas por mestras e mestres como observamos desde que começamos a acompanhar os Reisados de Congo caririenses e como nos relatou Mestra Mazé Luna.

Também outra coisa que eu mudei um pouco nas nossas apresentações é as pisadas que chamam *trupé*, porque é assim, você canta a peça e quando os instrumentos vai repetir a gente faz o *trupé* do reisado, que é a pisada que chama de *trupé*. E a gente mudou um pouco a coreografia pra não ficar cansativo pro público que tá assistindo, por exemplo ficar só uma tesoura aberta ou uma tesoura fechada, que são os passos do reisado. A gente cria outras coreografias tanto na pisada como no jogo de espadas e deu certíssimo e todo mundo gostou e aplaudiu e a gente já tem isso como tradição, nossas pisadas, nosso jogo de espada e etc<sup>87</sup>.

Mestre Valdir explica na oficina a diferença entre o passo e o *trupé*. Nessa fala ele já relaciona os passos aos ritmos executados em cada peça.

Quando nós falamos *trupé*, é um passo a mais que a gente faz quando tá somente o instrumento tocando e não estamos cantando, aí é onde entra o *trupé*. O passo é aquele que seja da marcha, seja da valsa, seja do tombo, seja do baião, esse aí é o passo, que é o passo referente ao ritmo e o *trupé* é o que se faz quando fica só o instrumental tocando<sup>88</sup>.

Atualmente podemos classificar cinco gêneros que se diferenciam quanto as células rítmicas, tocados comumente nos Reisados de Congo, sendo eles: marcha, valsa, xote, baião (com suas variantes de baião de terreiro e baião de espadas) e quilombo. Cada ritmo tem associado a ele, um repertório de passos e *trupés* (também chamado de pisadas) que materializam essa relação corpóreo-musical que é, ao mesmo tempo, herança da ancestralidade africana e oportunidade metodológica para a educação musical dentro e fora do âmbito dos grupos de reisado.

<sup>87</sup> Fala de Mestra Mazé Luna na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 20/04/2021.

<sup>88</sup> Fala de Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

A marcha (Partitura 9) é um dos ritmos mais recorrentes no Reisado de Congo cariense, sendo o mais executado no início da brincadeira, principalmente nas peças de chegada, peças cantadas quando o grupo está se aproximando da casa onde irá se apresentar ou, quando no contexto de apresentações em palcos ou praças, as primeiras peças executadas. Registramos um diálogo entre Mestre Valdir e Mestra Flatenara explicando essa prática, bem como destacando as marchas instrumentais tocadas antes das peças cantadas, onde ambos revelam a função desse costume.

Mestre Valdir: A gente sempre começa com uma chegada e normalmente, ou eu canto Casa Grande, ou Esse Reisado Quando Sai Na Rua, ou Meu Reisado Vem, sempre é uma peça de chegada e, na maioria das vezes, no nosso grupo, se inicia com uma marcha. Você bate a marcha, que a marcha é justamente o tempo que você tem pra você lembrar da peça que você vai puxar, a tonalidade dela que você vai cantar e você lembrar uma peça e em cima dessa você lembrar mais duas, três, quatro que você precise, tipo, de repente você não tem muito tempo e você vai cantar um pout-pourri dessas peças, que é no mesmo ritmo. Então a marcha já vai te ajudar. Você já vai lembrar duas, três, quatro peças que você vai cantar uma seguida da outra, porém no mesmo ritmo, sem apitar<sup>89</sup>.

Mestra Flatenara: Até pra dar um fôlego, né, Valdir? Pra voz. Enquanto você tá pensando, ali você já tá descansando a voz, tanto a sua como as do figural<sup>90</sup>.

Partitura 9 - Célula rítmica da marcha no Reisado de Congo cariense

Caixa

Zabumba

Legenda da linha de zabumba

- - Batida solta
- × - Batida presa
- ♦ - Vareta ou bacalhau

Fonte: Produzido pelo autor

Um das pisadas (trupé) utilizadas pelo figural acompanha justamente as três notas tocadas na pele de ataque do zabumba (representadas pelas figuras que estão sobre a linha de pauta na voz do zabumba na Partitura 9), sendo feitas três pisadas para um lado e três para o outro. Dessa forma cada movimento para um lado corresponde a um compasso tocado no instrumental de acompanhamento. Esse movimento simples, facilmente assimilado por crianças e novatos na brincadeira, “incorpora” (no sentido de trazer para o corpo) conceitos diversos em música que, na prática, já educam musicalmente quem o realiza, e que também podem ser teorizados utilizando-se as categorias de compasso, duração, tempo e contratempo, figuras

<sup>89</sup> A mestra ou mestre do reisado sempre usa um apito para comandar o grupo. Esse instrumento é utilizado para se iniciar e finalizar as peças.

<sup>90</sup> Falas de Mestre Valdir Vieira e Mestra Flatenara Silva na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

(semínimas e colcheias), pulso, andamento, retrabalhando uma prática corriqueira no contexto da brincadeira em forma de uma abordagem lúdica, divertida e que não recorre na estratégia de se compreender ritmos simples de forma unicamente intelectual. A leitura musical através da partitura ortocrônica muitas vezes é realizada de forma mais matemática do que musical, levando estudantes iniciantes a contar figuras de tempo, calcular, imaginar subjetivamente aquilo que pode pulsar em seu próprio corpo, o ritmo.

O estudo desse ritmo simples, mas seminal na estrutura musical do Reisado de Congo, e sua utilização como referência no contexto artístico e pedagógico do Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caroá, por exemplo, nos fez idealizar uma convenção rítmica (Partitura 10)<sup>91</sup> muito estimulante para os participantes do grupo e também para os públicos que assistiam nossas apresentações no início dos anos 2000.

Partitura 10 - Convenção rítmica criada para o grupo Brincantes Cordão do Caroá

## Convenção Marcha

Arranjo idealizado por Fabiano de Cristo  
para o batoque do grupo  
Brincantes Cordão do Caroá

Fonte: Produzido pelo autor

O conjunto de práticas de pesquisa, experimentação, aprendizagem colaborativa e transmissão musical, baseadas na intensa vivência com mestras, mestres, brincantes e tocadores dos Reisados de Congo caririenses, foi relatada por Schrader.

As atividades de ensino realizadas no *Grupo Percussivo Cordão do Caroá* impuseram aos integrantes ritmistas do *Grupo de Reisado* uma necessidade de sistematizar os conhecimentos musicais percussivos adquiridos através dos encontros com os *Mestres* das manifestações populares da região do Cariri/CE. O processo de organização desses conhecimentos acabou por influenciar o trabalho percussivo desenvolvido no *Grupo de Reisado* que passou a recriar motivos rítmicos e novas formas para tocar o

<sup>91</sup> As figuras utilizadas obedecem a mesma legenda descrita na Partitura 9.

que haviam absorvido das manifestações populares. (SCHRADER, 2011, p. 86)

A convenção, apesar de não ser característica do acompanhamento rítmico dos grupos tradicionais, seguia a lógica da simplicidade, comum nas variações e improvisos dos zabumbeiros, subtraindo uma única nota da pele de ataque e antecipando uma nota da contrapele (vareta), criando assim uma sensação de deslocamento da célula rítmica que gerava um resultado interessante musicalmente e muito simples quanto à execução e transmissão.

A valsa (Partitura 11) é um ritmo ternário que no Reisado de Congo se apresenta com característica de binário composto (6/8), o que a configura também como uma célula rica de possibilidades para o trabalho na educação musical, uma vez que sua interação com os passos no reisado aproveitam a lateralidade, o balanço para os lados direito e esquerdo de quem dança, sem, no entanto, perder a característica ternária que diversifica o aprendizado com relação às fórmulas de compasso.

Partitura 11 - Célula rítmica da valsa no Reisado de Congo cariense

Caixa

Zabumba

Legenda da linha de zabumba

- - Batida solta
- x - Batida presa
- ♦ - Vareta ou bacalhau

Fonte: Produzido pelo autor

O tombo é um dos passos mais característicos desse ritmo e consiste em tombar levemente o corpo para cada um dos lados, acentuando exatamente no tempo forte de cada pulso, o que faz o brincante concluir o ciclo dos dois lados (direita e esquerda) a cada novo compasso. No entanto nessa dança, os pés se movimentam de tal forma que marcam precisamente as seis colcheias que coincidem com as batidas da vareta do zabumba, dos acentos na caixa e, obviamente com a articulação de muitas sílabas nas letras das peças cantadas nesse ritmo. O trupé mais utilizado para as peças em valsa são as tesouras, cruzamentos de pernas que finalizam em pisadas com os dois pés simultaneamente e que podem ser realizadas de diversas formas como relata Mestre Valdir Vieira.

Esse ritmo que é a valsa, que é o tombo, valsa ou tombo é o mesmo, ele é um movimento mais lento, porém você pode fazer as mais diversas variações com a tesoura. Você pode dançar fazendo a tesoura, porém a tesoura mais lenta que é o cruzamento de perna que o Fabiano tava fazendo, ali é uma tesoura. Ele pode fazer esse mesmo movimento para frente e para trás como se realmente ele tivesse dançando

uma valsa. Ele pode fazer esse movimento lateralizado. Pode fazer rodando também<sup>92</sup>.

A valsa e a marcha no Reisado de Congo são ritmos que, em suas células mais básicas, não apresentam síncope, mas isso é normalmente modificado pela criatividade e habilidade dos tocadores, principalmente zabumbeiros. Essas variações surgem principalmente em viradas ao final de frases melódicas e em curtas e sofisticadas inserções no meio delas. Porém outros ritmos da brincadeira já trazem em sua estrutura básica os acentos típicos das culturas musicais de matriz africana que, dentro de uma óptica moderno/colonial, são entendidos como deslocamentos, alterações dos acentos normais, visão que desconsidera as origens e as epistemologias dos povos que desenvolveram esses códigos há muitos séculos.

O próprio termo síncope designa uma ocorrência que “foge à regra” da prática musical eurocentrada que cunhou os conceitos musicais adotados na teoria, na escrita e na educação musical. Sandroni (2001) afirma que na teoria clássica ocidental palavras como “síncope” e “contratempo” expressam casos de contrametricidade<sup>93</sup>, ao passo que casos opostos não deram origem a termos técnicos comparáveis, uma vez que são considerados procedimento normal, que dispensa menção. Esse estranhamento e sua consequente classificação como algo anormal acontece justamente na relação entre a epistemologia hegemônica do sistema moderno/colonial e saberes de povos subalternizados como as nações africanas que nos legaram importantes conhecimentos que são constantemente negados, branqueados ou tendo suas origens ocultadas, principalmente na educação.

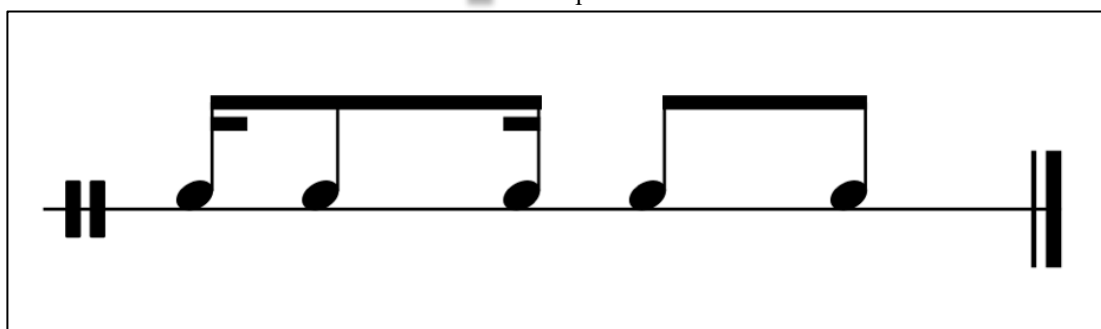
Os três ritmos que serão mencionados em seguida carregam em sua estrutura básica a chamada “síncope característica” (Partitura 12), expressão cunhada por Mário de Andrade devido sua presença marcante na música brasileira do século XIX e início do XX (SANDRONI, 2002, p. 102) e que também é encontrada comumente em tradições musicais da diversidade cultural brasileira e afro-americana.

---

<sup>92</sup> Fala de Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

<sup>93</sup> Esse termo, explicado por Carlos Sandroni a partir da definição de Mieczyslaw Kolinski, define os acentos que são executados fora dos tempos que coincidem com o pulso descrito na fórmula de compasso da música. O termo é oposto a cometricidade, onde os acentos ocorrem nos tempos que coincidem com o pulso e foi adotado por Sandroni em sua tese por terem um caráter neutro onde nenhum é mais regular ou normal que o outro.

## Partitura 12 - Síncope Característica



Fonte: Produzido pelo autor

Essa fórmula é comumente encontrada nas peças de reisado, sendo muito recorrente nas peças cantadas em ritmo de baião e xote como podemos observar na peça de chegada do boi (Partitura 13).

## Partitura 13 - Peça de chegada do boi

**Pastorinha**  
Peça de Chegada do Boi - Xote

Peça tradicional  
Transcrição: Fabiano de Cristo

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The melody is written in a treble clef. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the first five notes of the melody, and the second staff contains the next five notes, starting with a measure rest (6) above the first note. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

S\_eu sou-bes-se que pas-to-ra e-ra bo-a cri-a-dei-ra Eu man-da-va

6 ver meu ga-do pra pas-to-ra ser va-quei-ra

Fonte: Produzido pelo autor

A peça se destaca pela presença constante da “síncope característica”, bem como de ligaduras que evidenciam que os acentos estão articulados em tempos não coincidentes com a pulsação 2/4 indicada na fórmula de compasso da música.

O próprio ritmo de xote (Partitura 14), da forma como é tocado no Reisado de Congo cariense, apresenta em sua célula rítmica básica estruturas comuns às músicas africanas e afro-americanas, sendo esse aspecto mais uma boa oportunidade de se desvelar saberes de populações subalternizadas que, apesar de serem fundantes na estruturação da música brasileira e latino-americana, ainda são ocultados ou adaptados à teoria musical ocidental em forma de categorias como exótico, incomum, regional ou popular.

Partitura 14 - Célula rítmica do xote no Reisado de Congo cariense

Caixa

Zabumba

Legenda da linha de zabumba

- - Batida solta
- × - Batida presa
- ◆ - Vareta ou bacalhau

Fonte: Produzido pelo autor

A estrutura básica da célula rítmica do xote tem na linha da pele de ataque do zabumba um padrão que se assemelha muito à “síncope característica” (Partitura 12), distinguindo-se desta apenas pela supressão da segunda colcheia e consequente alongamento da primeira semicolcheia resultando em uma colcheia pontuada (Partitura 15). Essa semelhança justifica o casamento entre o ritmo cantado na peça de chegada do boi (Partitura 13) e a escolha natural dos tocadores pelo ritmo de xote para o seu acompanhamento.

Partitura 15 - Comparação entre a "síncope característica" (A) e a célula básica do xote (B)

A

B

Fonte: Produzido pelo autor

Da mesma forma que no canto o corpo também acompanha essa rítmica, uma vez que os passos e trupés executados pelo figural são intimamente ligados com as células dos ritmos tocados como já foi mencionado para a marcha e para a valsa. No xote temos passos como o “serra”, “dois pra frente, dois pra trás” e a “tesoura” que obedecem a essa lógica. Esses três movimentos foram executados durante a oficina, sendo comentados pela Mestra Flatenara e pelo Mestre Valdir.



Eu vi que você fez dois passos diferentes só que num mesmo ritmo. No primeiro tu fez tipo aquele, o serra, só que nele também cabe esse segundo passo que você fez. Já a gente não, a gente não faz ele no serra, a gente só faz esse segundo passo. No segundo passo você fez do jeito que a gente faz. Já na hora do trupé, eu vi que você faz a tesoura e depois pisa, a gente não, a gente só dá duas pisadas pra frente e duas pisadas pra trás. Assim fica até o mestre decidir se vai repetir a peça ou se vai apitar pra encerrar. A gente coloca os passos de acordo com a batida do zabumba e de acordo com o ritmo do pífono, então a gente sempre faz aquele passo, aquele trupé encaixando na batida do instrumento, pra ficar no ritmo, pra fazer sentido<sup>94</sup>.

Os passos e trupés articulam movimentos de corpo que coincidem parcial ou integralmente com as células rítmicas executadas pelo zabumba. O “serra”, por exemplo, chega a marcar bem, com um movimento de chute no ar, a batida da vareta do zabumba no primeiro contratempo de cada compasso. Durante a oficina essa característica foi mencionada por alguns participantes, evidenciando a importância do corpo e do movimento na educação musical.

Cláudio Ivo: Eu lembro de uma experiência de quando eu fazia parte da orquestra de tambores do Maracatu Solar e toda vida começava o ensaio, e aí, um dia eu propus fazer um aquecimento, cheguei: gente, vamos fazer um aquecimento. E eu cheguei fazendo o aquecimento usando justamente tudo isso. Comecei a trabalhar jogos e aí todo mundo chegava depois pra mim e dizia assim: e não vai ter aula de corpo não? Não vai ter aquele exercício não? Aí eu perguntava no sentido de saber o porquê. Não, porque a gente começa a entender depois que pega o ferro, depois que pega a alfaia, a gente começa a entender muito mais, porque a gente já tá com essa música no corpo. É justamente a importância de a gente sair do “agora eu toco aqui”, “o ferro é aqui”. Começa com essa música que tá em você, desperta, ela tá aqui, agora a gente vai ter essa compreensão e vai ser muito mais tranquilo pra coisa acontecer.

Anderson Vieira: Uma experiência que eu conto é que eu tava doido pra aprender tocar pandeiro, pra tocar o coco no pandeiro, e aí quando eu comecei a aprender a dançar, soltar o corpo, entender o ritmo, foi ao mesmo tempo mais fácil, mais descomplicado pra aprender a tocar o ritmo lá no pandeiro.

Cláudio Ivo: O instrumento é só uma extensão do seu corpo. A música, ela tá em você<sup>95</sup>.

A célula do xote apresentada na Partitura 15 (B), também é idêntica à fórmula conhecida internacionalmente como “ritmo de habanera” (SANDRONI, 2002, p. 102). Sandroni cita uma série de autores que relacionam essa célula com a “síncope característica”, identificando ambas em uma diversidade de gêneros populares nas américas.

Storm Roberts, por exemplo, diz da “síncope característica” que é extremamente difundida na música Negra das Américas: “É o ritmo básico da habanera cubana, do tango argentino, do merengue dominicano e de vários calipsos de Trinidad. Alvarenga diz que é muito comum no Brasil” (Storm Roberts 1972:52). Também Vega, em texto publicado postumamente em 1967, trata o “tango americano”, o “tango gitano”, o “tango brasileiro (maxixe)”, o samba, a habanera e o próprio tango argentino como espécies de uma mesma “família”, cuja fórmula “clássica primitiva” seria o “ritmo de habanera”, e a “síncope característica” uma de suas variantes (Vega 1967:49, 64).

<sup>94</sup> Fala de Mestra Flatenara Silva na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

<sup>95</sup> Falas de Cláudio Ivo e Anderson Vieira na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

(SANDRONI, 2002, p. 103)

Também a rítmica da caixa do xote, como ela é executada no Reisado de Congo cariense, guarda uma estrutura musical que foi descrita por muitos musicólogos e pesquisadores da música africana e afro-americana, a qual tivemos contato desde nossa iniciação musical com as percussões afro-baianas, passando por nossa vivência na capoeira e também no Reisado de Congo, mas que nos foi apresentada de forma analítica a partir dos estudos musicológicos de Sandroni (2001; 2002). Trata-se do *tresillo*.

A hegemonia da teoria musical ocidental se reflete na quase totalidade de abordagens, na educação musical, que consideram a lógica divisiva de compassos como única possibilidade de entendimento dos ciclos rítmicos de uma música. Essa lógica compreende os ciclos em compassos que são divididos em partes de igual duração, denominadas unidades de tempo.

Por exemplo, nos compassos 2/4, 3/4 e 4/4, as unidades de tempo são as semínimas, que, dividindo-se sempre por dois, serão equivalentes a *duas* colcheias ou *quatro* semicolcheias etc. (Os casos em que semínimas são divididas de modo ternário constituem exceções à regra, são chamados de “quíalteras” e exigem sinalização especial.) Por outro lado, nos compassos compostos, como o 6/8 ou o 9/8, as unidades são ternárias e são representadas por semínimas pontuadas (divididas portanto em três colcheias). Mas o fato é que não há compassos que misturem de modo sistemático agrupamentos de duas e três pulsações, como semínimas e semínimas pontuadas. É precisamente esta mistura que vai desempenhar um papel muito importante nas músicas da África subsaariana. (SANDRONI, 2001)

Diversos gêneros musicais brasileiros apresentam estruturas rítmicas que são herdadas da lógica aditiva africana que diferentemente das formas divisivas do compasso, permite a construção de ciclos rítmicos a partir de unidades de duração diferentes entre si. O *tresillo* é uma dessas estruturas e está presente numa diversidade surpreendente de ritmos, dentre os quais o xote e o baião.

No xote, como mencionado antes, essa estrutura está facilmente visível nos acentos da caixa (Partitura 16). A acentuação da caixa se dá na primeira e quarta semicolcheias do primeiro tempo e na terceira semicolcheia do segundo tempo, estruturando uma fórmula que agrupa em um mesmo ciclo unidades de tempo diferentes, sendo as duas primeiras de três pulsações e a última de duas. Essas três articulações deram o prefixo para a denominação *tresillo*, por parte de musicólogos cubanos.

Partitura 16 - Acentos da caixa evidenciando a estrutura do tresillo

Fonte: Produzido pelo autor

É importante perceber que é a lógica divisiva do compasso na teoria musical ocidental que faz com que o segundo acento do *tresillo* esteja “deslocado” ou “sincopado”, uma vez que está sendo articulado em um tempo que não coincide com o pulso do compasso 2/4 em questão nesse ritmo. A escrita feita com duas colcheias pontuadas e uma colcheia na Partitura 16 é mais condizente com a lógica aditiva africana que interpola de maneira muito usual unidades de duração diferentes que coexistem em um mesmo ciclo sem denotarem nenhum sentido de irregularidade ou deslocamento.

O que se faz aqui é aplicar a lógica dos ritmos ditos "aditivos", detectados por tantos estudiosos nas músicas africanas (Jones 1959; Nketia 1975; Arom 1985), a figuras rítmicas que habitualmente são encaradas pela lógica divisiva e binária do compasso. Assim procedendo, acompanhamos também as intuições dos raros musicólogos que procuraram desfazer-se dos preconceitos do compasso ao estudar a música latino-americana. Argeliers León diz do *tresillo* que "os acentos não foram deslocados, mas a música se libertou de acentos regulares e constantes, e no mesmo espaço acomodou-se um novo sentido rítmico (...). Não um deslocamento, mas uma nova articulação rítmica" (1984:283). E Nogueira França: "Na música afro-brasileira, a poliritmia deriva de unidades métricas menores que as utilizadas na métrica européia. Nossa fórmula típica: semicolcheia, colcheia, semicolcheia, não tem nada a ver, é claro, com a unidade constituída pelas semínimas" (s.d.:79). (SANDRONI, 2002, p. 107)

O baião do Reisado de Congo (Partitura 17) assume variações quando é tocado para acompanhar uma peça cantada (A) e quando é executado para o jogo de espadas (A e B). Nesse ritmo encontramos o *tresillo* não só nos acentos da caixa (que são os mesmos da caixa do xote), mas também na célula tocada na pele de ataque do zabumba na variação mais comumente chamada de baião de espada (Partitura 17 [B] e Partitura 18).

Partitura 17 - Células rítmicas do baião no Reisado de Congo cariense

**A**

Caixa

Zabumba

**B**

Caixa

Zabumba

Legenda da linha de zabumba

- - Batida solta
- × - Batida presa
- ◆ - Vareta ou bacalhau

Fonte: Produzido pelo autor

Partitura 18 - Tresillo na linha de zabumba do baião de espada

3 3 2

3 3 2

Fonte: Produzido pelo autor

A despeito da compreensão etnomusicológica desse padrão, embora essa questão seja tida por nós como de grande relevância principalmente para a formação de professores, temos as mestras, mestres e brincantes de Reisado de Congo incorporando o *tresillo* no conjunto ritmo/corpo de forma muito natural, lúdica e criativa, desenvolvendo interações entre música e movimento que constituem um verdadeiro acervo para o trabalho na educação musical em

diversos contextos. Mestre Valdir faz algumas observações a respeito do trupé no baião durante a oficina onde, além de indicar a sincronia dos passos com o *tresillo* presente no baião, também mostra seu cuidado com o timbre produzido pela pisada, mostrando que o corpo no Reisado de Congo também é instrumento musical.

Quando você faz aquele movimento que é o batido de pé, o bate pé, que é a ponta do pé e o calcanhar, quando você faz com o tênis, você produz um som grave. Quando você faz com uma sandália de couro que o solado é de pneu, aí sai um som mais agudo, é um estalado que dá, trá, trá, trá, trá, trá. Por quê? Porque você não vai fazer só o pá, pá, que é a ponta do pé e o calcanhar. Quando você bate, você bate a sandália de couro com o pé completo. Qual a intensão? Produzir só o som do trupé, prá, prá, prá, prá, que são duas batidas, porém com o pé completo ao chão<sup>96</sup>.

As onomatopeias usadas por Mestre Valdir são pronunciadas precisamente de acordo com as articulações do *tresillo*, onde as duas primeiras notas (colcheias pontuadas) coincidem com as batidas de ponta de pé e calcanhar e a terceira (colcheia) dá lugar à mudança de pé realizada na dança, onde o arrastado de pé também produz um efeito percussivo sincronizado com a nota. Mestre Valdir continua sua fala diferenciando o trupé realizado pelo seu grupo com o de reisados mais antigos como o Reisado dos Franciscanos do Mestre Dodô.

O grupo do Mestre Dodô, quando eles fazem o trupé, que é o trupé do baião, eles não fazem o baião da mesma forma que a gente faz. Quando eles fazem o trupé, eles fazem como se fosse uma pisada de coco, tá, tá, tá, tá, tá, tá, eles fazem direto. Por quê? Porque como o reisado do Mestre Dodô ele é assim bem caracterizado como Reisado de Congo, a forma como eles dançam também é diferente da nossa. Eles utilizam mais a batida de pé, quase todas as peças que eles cantam, eles utilizam a batida de pé, isso é um referencial e quando eles cantam qualquer peça que é em ritmo de baião, aí o trupé deles é mais firme e mais rígido também.

Nesse caso Mestre Valdir evidencia o caráter percussivo do corpo utilizado como instrumento musical, principalmente nos grupos que seguem rituais mais tradicionais, bem como a influência e diálogo entre brinquedos distintos. O Reisado dos Franciscanos de Mestre Dodô não inclui em seu conjunto de tocadores nenhum instrumento de percussão. Em suas brincadeiras sempre são acompanhados apenas de um violeiro, no entanto o figural se ocupa da função percussiva de acompanhamento, parte com a utilização de maracás de flandres que são tocados por todos os brincantes com exceção do mestre, reis, secretário e embaixadores que portam espadas, parte com as pisadas de pé realizadas com muita disciplina por todos. Outro detalhe é que Mestre Dodô e grande parte dos brincantes do Reisado dos Franciscanos formam também um grupo de coco, onde a característica percussiva das pisadas é constante. O trupé mencionado por Mestre Valdir em sua fala está transcrito na Partitura 19.

---

<sup>96</sup> Fala de Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.



e um princípio irradiador de possibilidades metodológicas que treinam o instrumento principal do ser humano, o corpo. É com o corpo que cantamos ou tocamos outros instrumentos musicais, sendo importante não supervalorizar o aprendizado intelectual de música (comum às metodologias que destacam a teoria e leitura) em detrimento do aprendizado corporal, como relata Cláudio Ivo a partir de sua experiência.

Tem uma observação nesse processo da criança que é assim: quando a gente, adulto, vai aprender um trupé ou aprender qualquer movimento desse trabalho corporal, a gente busca entender, a gente é muito racional. Quantas vezes eu fiz com o pé direito? quantas vezes eu fiz com o pé esquerdo? A gente fica o tempo todo querendo entender. A criança não, ela sente. Ela não tem essa busca de tentar entender, que é muito nosso, é muito exato. A gente, adulto, é aquilo que eu falo quando eu digo que a música está dentro de cada um, está dentro dele, da criança, de qualquer adulto. Por isso que eu sempre trabalho buscando esse corpo. Eu digo sempre uma coisa que é assim: desperte a criança que está adormecida em você, adulto<sup>98</sup>.

A utilização do corpo como produtor de sons musicais nos dá uma chave para a atuação em contextos onde a educação musical acontece sem recursos materiais para a aquisição de instrumentos. Nesses casos voz e corpo são elementos bem mais acessíveis. A participante Karine Teles, musicoterapeuta e educadora musical, associada à Associação ORFF Brasil (ABRAORFF), aplica metodologias inspiradas nas ideias pedagógicas do compositor e educador Carl Orff, baseadas na interação entre música e movimento, além de participar como aluna e professora de formações nesse segmento. Durante a oficina ela nos colocou como o Reisado de Congo caririense como referencial para a educação musical é uma oportunidade de se quebrar estereótipos a respeito da diversidade cultural e musical nordestina entre educadoras e educadores musicais em busca de se desvelar o corpo musical existente nessa brincadeira.

E eu com muita alegria digo, depois desse tempinho de batalha, é que a minha luta agora é que para dentro da abordagem Orff se reconheça esse corpo no sentido desses elementos mais diversos. Cada educador Orff traz isso, ele pega a cultura do seu lugar e vira ferramenta, só que o que eu questiono é isso que eu lhe falei. Os Nordestes ficam apagados, mas não é o Nordeste, são os Nordestes, as expressões de cultura popular dos Nordestes. Então o Reisado de Congo como uma base pra educação musical como você aí está colocando e exigindo esse lugar, dentro do Orff é uma luta também. Não vamos ficar só naquela coisa do “ah, vamos usar o corpo, então vamos usar um afoxé, as linguagens africanas da música baiana”, nada contra, mas não é só isso. Então como seria importante pra gente encontrar esse corpo caririense dentro da abordagem Orff. Essa expressão elementar completa, porque no reisado tem dança, tem música, tem artes cênicas, tem a expressão da linguagem, da fala e jogo, tem tudo. É Orff puro. Eu vejo um reisado eu digo: minha gente isso é Orff do começo ao fim. É elementar, é completo, o reisado é completo.

O elemento jogo citado por Karine tem sua expressão destacada nos jogos de espada, parte muito importante no Reisado de Congo caririense, tido como um grande atrativo entre

---

<sup>98</sup> Fala de Cláudio Ivo na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.

crianças e jovens e também um dos momentos mais esperados pelo público. Caixeta (2016) faz um relato muito preciso da magnitude desse momento.

animadas por toques de zabumba e pífano que vão tornando a cena cada vez mais tensa, até que no auge estoura a guerra, o jogo (combate) de espadas é desencadeado com o objetivo da tomada da rainha do outro reisado. O encontro é o momento mais esperado do ano pelos populares, os jogadores de espada são heróis celebrizados pelas narrativas da comunidade (...) O jogo de espadas acontece por meio da “marcação do ponto”: antes de golpear, o jogador preserva o adversário, avisa por meio de movimento desenhado com a arma no ar, em qual parte do corpo e o modo como irá atacar, para que o outro possa aparar o golpe e não se ferir, responder com o contra-ataque e assim os dois prosseguirem a brincadeira como uma dança guerreira, marcada no compasso do tilintar do metal. Com perícia e coragem, a tradição lapidou mais de 20 pontos para o jogo de espada. (CAIXETA, 2016, p. 91 - 92)

Mestre Valdir durante a oficina faz também um relato muito rico do jogo de espada, ressaltando aspectos musicais que são determinantes para a concatenação dos elementos de corpo, música, cena e jogo relacionados nessa prática.

O jogo de espadas é a parte mais esperada da brincadeira de reisado. Pra isso a gente precisa de instrumentos pra reproduzir sons adequados pra gente fazer isso. O jogo de espadas misturado com o som do baião, existe um casamento entre corpo, ferramenta (espada), música e instrumento, se esses quatro não sincronizar, a coisa fica louca, fica desordenada. Então o que é que acontece, eu só faço um bom jogo de espadas se tiver um instrumento cabaçal que me dê som pra fazer isso. Eu vou começar um combate de espadas, eu tanto posso começar ele rápido como eu posso começar ele mais lento. Se eu percebo que a banda cabaçal tá tocando acelerada existe alguns sinais que a gente faz pros pifeiros – que quem comanda é o pifeiro, quem comanda o baião é o pifeiro – que aí ele vai e dá uma baixadazinha, que é onde existe o primeiro contato. Quando você passa a fazer os movimentos de espada casando esse som, você passa do primeiro, você vai fazer encenação de entronamento, destronamento, tudo isso você pode fazer com um baião bem lento, um baião tocado só pra você fazer um florido com as espadas, mas quando você passa pra um jogo mais dentro, quando você passa pra movimentação mais rápida, aí sim, aí o baião, ele vai ter que aumentar, vai ter que aumentar a velocidade, assim como você. Normalmente muda quando você sai do chamado bate-fura, que é coroa e pé, pra você ir pro ponto. Aí sim, quando você vai pro ponto, normalmente você dá uma batida ou duas a mais pra compensar o tempo de cima a baixo ou de baixo pra cima. Por isso que você vê essa diferença, porque quando você tá só no tá, tá, tá, tá é só coroa e pé, que é o bate-fura, somente. Quando você vai pro ponto, aí sim, você dá algumas batidas a mais pra compensar o tempo. O jogo de espadas só sai bonito se tiver também um cabaçal que toque bonito<sup>99</sup>.

A fala de Mestre Valdir é rica em detalhes que englobam as ideias de conjunto, performance, interação entre linguagens artísticas, dinâmicas de andamento musical, mas também guardam um aspecto que a simples transcrição não revela. Quando o mestre diz que sai do “bate-fura, que é coroa e pé” para o “ponto” ele está descrevendo uma estrutura do jogo, onde brincantes, primeiramente, batem as espadas em durações de mínima (um toque de espadas no primeiro tempo de cada compasso) e depois de semínima (um toque no primeiro e outro no segundo tempo). Essa dinâmica é perfeitamente compreendida e respeitada por

---

<sup>99</sup> Fala de Mestre Valdir Vieira na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.



mestras, mestres, brincantes e tocadores, muitas vezes já sendo transmitida nos primeiros anos da infância de quem está nas comunidades onde a brincadeira é desenvolvida. Para o contexto da educação musical é muito auspicioso saber que um aspecto do aprendizado musical que se dá, muitas vezes, de forma unicamente intelectual, não raro demandando do aprendiz um esforço matemático para contar a duração de cada figura, afastando-o de um aprendizado musical da música, é normalmente desenvolvido nas ruas, sítios e sedes dos Reisados de Congo caririenses sob a forma lúdica de jogo e música, envolvendo desafio, habilidade, divertimento, atenção, corpo e ritmo.

O jogo de espada é uma prática que tem seu palco principal nos dias de quilombo (25 de dezembro, 1º e 6 de janeiro), quando os reisados saem às ruas para visitar as casas, louvar o divino e, eventualmente, quando se encontram pelo trajeto de seus cortejos, executarem o ritual do jogo e da tomada de rainhas. Excepcionalmente nesses dias os grupos percorrem as ruas das cidades ou estradas dos sítios dançando ao ritmo do quilombo. Caixeta (2016) sintetiza as palavras do Mestre Moisés Ricardo para descrever o ritual.

O Reisado de Congo que tira Quilombo e brinca nas casas em Juazeiro acontece por meio de cenas que seguem a sequência descrita por Moisés Ricardo: a chegada e o trajamento dos brincantes na sede do grupo, o mestre ou outra pessoa designada por ele reza na sala do santo para pedir proteção na perigosa jornada de reis, o grupo sai em cortejo pelo bairro, aos poucos vai ganhando a cidade, ao som da zabumba, das caixas, da viola e do pífano, vivenciando uma sucessão de obrigações, penitências, aventuras e peripécias numa caminhada sob sol abrasador que alcança distâncias inimagináveis até o anoitecer, quando os brincantes retornam exauridos para seus lares. (CAIXETA, 2016, p. 90)

Autores que se dedicaram a descrever essa manifestação como Theo Brandão, em Alagoas e Octávio Aires de Meneses no Cariri cearense falam de uma encenação acontecida no dia de reis, onde um embate de brincantes de um reinado de pretos contra outro de caboclos se daria ao som de bandas cabaçais em disputa de uma rainha. Essa estrutura sintetizada é mantida quase que totalmente ainda hoje nos Reisados de Congo caririenses, embora não haja mais a divisão do grupo em partidos, sendo o jogo de espadas realizado pela tomada de rainhas entre reisados distintos. Atualmente, no Cariri cearense, o quilombo não é considerado um brinquedo independente do reisado como parecia ser nos relatos mais antigos, mas um ritual, uma espécie de obrigação dos grupos, uma celebração, um cortejo e também a denominação do ritmo que anima os participantes (Partitura 20)<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> As figuras utilizadas obedecem a mesma legenda já utilizada nas partituras anteriores.

Partitura 20 - Célula rítmica do quilombo no Reisado de Congo cariense

Fonte: Produzido pelo autor

Um aspecto interessante é que Brandão (1978) cita a quadra: Folga negro / Branco não vem cá / Se vier / Pau há de levar (ou O diabo há de levar) registrada por pesquisadores como Alfredo Brandão (1914), Arthur Ramos (1935), Renato Almeida (1942), Oneyda Alvarenga (1950), Félix Lima Júnior (1955, relatando manifestação em 1910), Maynard Araújo (1964), Oscar Silva (1968), além dele próprio. No Cariri cearense esses mesmos versos foram registrados por Meneses (2008, p. 36). Essa quadra foi arranjada sob o nome de “Batuque – Dança do Quilombo dos Palmares”, por Stefana de Macedo, em velha gravação Colúmbia (disco 5093 – B, 1929) (BRANDÃO, 1978, p. 29). Segundo Santos (2020, p. 133 - 134), Stefana era uma pesquisadora e cantora pernambucana radicada no Rio de Janeiro, tendo gravado Batuque com o texto cantado reproduzindo o que a autora acredita ter sido uma canção praticada no quilombo dos Palmares, ainda no século XVII.

Não nos cabe, nesse trabalho, investigar as origens desses versos, mas chama a atenção a perfeita coincidência rítmica dos versos cantados por Stefana de Macedo na gravação 1929 com as células que são executadas pelo zabumba atualmente nos Reisados de Congo caririenses como podemos ver na Partitura 21<sup>101</sup>.

Partitura 21 - Análise do refrão de Batuque (1929) em relação ao ritmo do quilombo

Fonte: Produzido pelo autor

Em termos de educação musical essa análise exemplifica as possibilidades de atuarmos nos espaços educativos trabalhando a história da música para além do recorte da música erudita europeia situada entre o renascentismo e o romantismo, expandindo a capacidade de

<sup>101</sup> As figuras do zabumba obedecem a mesma legenda já utilizada nas partituras anteriores.

investigação da história das músicas do contexto cultural local, o que enriquece não só a atividade docente, mas sobretudo o acúmulo de reflexões e metodologias acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados na educação musical.

Mestra Flatenara, além de todas as contribuições trazidas na oficina ainda destacou dois aspectos muito importantes dos Reisados de Congo que não estão no campo restrito da educação musical, mas que são fundamentais de serem considerados em qualquer contexto educacional: a inclusão e as questões de gênero. Ela faz um relato a respeito da integração de Cícero Zabumbeiro, afamado tocador do Reisado Discípulos de Mestre Pedro, que é cadeirante devido uma paralisia infantil, mas que assume funções diversas na brincadeira, como tocador e como brincante, colocando o entremeio do orangotango, onde faz malabarismos, dança, assusta crianças, seguindo os versos do mestre.

Pra você ver como o corpo não tem limite, porque ele não tem a força nas pernas, não tem o movimento, mas ele fica com os braços, tipo, ele usa os braços como se fossem as pernas, fica de cabeça pra baixo e bota as pernas pra cima e fica dançando, se balançando, e ele ainda anda com as mãos. Então é pra você ver como o corpo dele não tem limites, né?<sup>102</sup>

Mas é na questão de gênero, da propriedade do seu lugar de fala, que Mestra Flatenara faz uma síntese dos pontos que envolvem o ser mulher na brincadeira do Reisado de Congo, principalmente com relação ao corpo, chamando a atenção para particularidades que demanda o olhar atento de educadoras, educadores, mestras e mestres de reisado. Na oficina, quando perguntada a respeito do corpo da mulher no Reisado de Congo, Mestra Flatenara respondeu:

É uma questão de resistência também. Porque antigamente era só homens em reisado, mulher era mais em guerreiro e daí, de um tempo pra cá, foi começando a misturar, homens com mulheres, crianças. Daí essa questão do enxerimento, sempre tem, realmente sempre tem, principalmente com as mulheres, porque a gente usa saia, aí tem muita gente que acha que a gente tá ali só com a saia, tipo não tem um short, não tem nada por baixo. A gente usa até um bem pequeno mesmo, porque aí ficar mostrando embaixo da saia fica assim, meio estranho, fica feio, então realmente a gente coloca um bem pequeno mesmo e daí sempre tem aquelas piadinhas, essas coisinhas que não era pra ter. A gente releva, finge que não tá ouvindo. E a questão do corpo da mulher no reisado eu acho que é muito mais diferente do que o homem porque todo mês a mulher tem aquele dia, aquele dia de TPM, aquele dia que é a menstruação dela, aquele dia que ela tá cheia de dores e daí ela vai e se traja, e brinca, e se balança, roda, se abaixa, joga espada e faz tudo aquilo, mas tá com o corpo todo dolorido, mas aí ela releva e passa por cima, então o corpo da mulher no reisado é resistência. Então a gente tem essa resistência tanto da parte física, daquela reação que a gente tem. Mulher é muito diferente do homem, sempre tem aquelas reações, todo mês sente uma coisa, aquelas coisas diferentes, principalmente depois que você passa a ser mãe, o seu corpo não é mais o mesmo. Depois que você faz uma cirurgia dessa que eu fiz, você vai sentir pro resto da vida ali onde foi a cirurgia, onde foi a anestesia, você sempre vai sentir uma dor, dolorido, um pinicado, uma ardência. Então eu não deixo isso tomar conta da minha participação no reisado, porque muitas vezes eu tô ali no meio do reisado, tô brincando, tô cantando, mas eu tô cheia de dor, eu tô naquele

<sup>102</sup> Fala de Mestra Flatenara Silva na Oficina O Reisado de Congo Cariense como Referencial para a Educação Musical no dia 22/04/2021.

dia, eu tô sem paciência, mas eu tô ali, vou, faço. Depois quando eu chego em casa eu não quero mais ver ninguém, todo mundo vai se embora, eu só quero ir pra casa, dor de cabeça, e eu não deixo aquilo ali tomar de conta, atrapalhar na minha apresentação. E também a resistência à questão dessa parte do enxerimento do homem, não tanto só com a mulher, mas com os LGBT também, porque hoje em dia você pode prestar atenção que nos grupos tá tendo muito<sup>103</sup>.

Assim concluimos as descrições e análises do nosso campo de pesquisa compreendendo que o universo de possibilidades de diálogo entre a educação musical e os saberes presentes na brincadeira de Reisado de Congo caririense é certamente muito maior do que é possível figurar nas páginas de um trabalho de investigação. As dimensões de currículo, aprendizagem prática de instrumentos musicais, teoria, ritmo, musicalização, composição e história da música se abrem a outros cenários a partir do olhar sincero e justo para essa cultura musical, essa tradição religiosa, essa arte performática, esse lugar de ajuntamento sociocultural, que é o Reisado de Congo caririense.

---

<sup>103</sup> Fala de Mestra Flatenara Silva na Oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical no dia 23/04/2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todos cantou sua peça  
só eu não cantei a minha.  
Lá no trono da sereia  
onde formou-se a rainha.*

*(Peça aprendida com os Mestres Antônio e Raimundo  
Evangelista do Reisado Discípulos de Mestre Pedro)*

O Reisado de Congo caririense pode ser considerado uma escola artística de matrizes africanas. Desenvolvido por gerações de mestras, mestres, brincantes, tocadores das populações afro-indígenas que souberam acolher saberes da península ibérica (sem recuar da resistência) e produzir um brinquedo com códigos bem fundamentados, técnicas de canto, dança, poesia, música, tão bem azeitados e com metodologias próprias de transmissão cultural. Uma cultura que desafia quem o investiga e nos abre mais possibilidades do que encerra questões.

Entender como os referenciais musicais dos Reisados de Congo caririense podem ser trabalhados no campo da educação musical, em nenhum momento da pesquisa, suscitou em nós o interesse por relacionar planos didáticos, embora tenhamos realizados alguns durante nossa trajetória na docência e nos grupos de reisado. Por outro lado, optamos por levantar questões relevantes que dizem respeito a como saberes historicamente subalternizados, presentes no Reisado de Congo caririense, embora diversos, complexos e criativos em seus aspectos musicais como demonstrados na pesquisa, foram e ainda são excluídos dos currículos, dos conteúdos e das metodologias de ensino de música nos mais diversos contextos e espaços educativos. As discussões trazem indicações de como cada uma das dimensões analisadas podem compor um trabalho de educação musical focado em conteúdos mais específicos ou mesmo na construção de propostas político pedagógicas mais amplas como de escolas especializadas ou cursos de formação inicial de educadoras e educadores musicais, sempre figurando, como inspiração ancestral, como as mestras, mestres e brincantes desenvolvem sua própria educação musical no contexto da brincadeira.

Um aspecto fundamental, que não podemos descuidar, é da importância da presença dessas guardiãs e guardiões nos processos de educação musical que tenham o Reisado de Congo como referencial. Esse ponto é expansivo para além dos limites do recorte dessa investigação. A presença das pessoas que zelam e desenvolvem os saberes, os fazeres, a estética da nossa diversidade cultural é justa e necessária para, não só promovermos experiências mais bem fundamentadas pelo lugar de fala de quem é de direito, mas também, como educadoras e educadores, quebrarmos o ciclo destrutivo do racismo estrutural, dos epistemicídios, nos

posicionando dentro da luta antirracista, uma vez que atuamos no espaço privilegiado da educação. Se assim não fizermos, quem ocupará as lacunas de resistência e que valores serão legados? Os mesmos que mantêm operante a estrutura racista de nossa sociedade? Que viram as costas para o saber que, não só resiste para sobrevivência de corpos e ideias, mas que também constrói a riqueza cultural dessa nação, há muito mais de cinco séculos? Os investidores neoliberais da educação como mercado que projetam a continuidade do papel da nossa nação dentro da divisão internacional do trabalho? Uma postura verdadeiramente nacionalista requer reconhecer, valorizar e reforçar o protagonismo dos povos originários e afrodescendentes como uma chave para a mudança de paradigmas que impulsionem nosso giro decolonial.

Um micro ensaio desse horizonte foi vivenciado entre nós participantes da oficina O Reisado de Congo Caririense como Referencial para a Educação Musical. As histórias, memórias, relatos, iniciativas, denúncias, ideias, afetos e acolhimentos, mas sobretudo a arte, expressa fundamentalmente na música, proporcionou ligações entre as mestras e mestres com educadoras de escolas quilombolas, pedagogas da rede pública, da EJA, graduandos da licenciatura em Música, artistas, musicoterapeutas, educadoras e educadores musicais de escolas, ONG's e espaços próprios. Durante duas semanas, extensivas até hoje em um grupo ativo de WhatsApp, vibramos juntos o sonho de buscar transformar os espaços educativos nos quais atuamos em espaços mais acolhedores, com a presença de referenciais que resistem a séculos de perseguição e opressão, não só pela urgência de sobreviver, mas pela força movedora da arte e da ancestralidade que não resistem à necessidade de recriar a beleza da vida pela criatividade do ser humano.

A primeira ação coletiva desse grupo após a oficina está planejada para acontecer no formato de *webinário* com o mesmo título e a participação do mesmo grupo, mas agora com discussões abertas ao público geral e a permanência do registro em plataforma de publicação de vídeos gratuita. A proposta foi aprovada no Edital de Fomento para Grupos dos Ciclos da Cultura Tradicional Popular do Ceará e está em fase de celebração do Termo de Fomento Simplificado que nos permitirá remunerar as mestras e mestres participantes e executar um plano de acessibilidade com intérpretes de LIBRAS. Nessa ação nos valeremos também das reflexões levantadas nesse texto, mas que não foram melhor desenvolvidas nos dias de oficina, uma vez que uma série de questões ligadas ao formato do Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA, ao distanciamento vivido mediante a pandemia do COVID-19, às demandas pessoais dos participantes, não terem permitido avançarmos no modelo de pesquisa ação participativa até à escrita coletiva da dissertação. Alguns pontos foram inevitavelmente

trabalhados na quase solidão do pesquisador junto às falas registradas no campo e às reflexões de outras mulheres e homens que nos dão sustentação teórica, podendo ser mais bem desenvolvidos no *webinário*, em diálogo também com o público acompanhante.

A demanda por um produto voltado ao chão da sala de aula ou ao espaço não formal de educação musical, que chegue às mãos de profissionais interessados em referenciar sua prática na diversidade cultural, nos motivou a elaborar o material de apoio didático que sintetiza as análises apresentadas na pesquisa em um formato mais acessível. Esse material pode ser potencializado se for inserido em uma proposta de publicação com mais recursos como as oportunidades de financiamento a partir de editais de incentivo já acessadas durante a pesquisa.

O Reisado de Congo cariense continua sendo para nós um brinquedo que não se quebra, envelhece ou perde o brilho. Continuaremos brincando nos terreiros, nas renovações do Sagrado Coração de Jesus, e cada vez mais na sala de aula, nosso espaço de resistência profissional e social. Será de grande importância se outras educadoras e educadores nos acompanharem nessa frente, principalmente no Cariri cearense, mas entendemos que as questões colocadas aqui podem e devem ser extrapoladas, adaptadas e retrabalhadas para contextos diversos, onde sirvam de inspiração para uma educação musical referenciada nos maracatus, cocos, congadas, bandas cabaçais, na música de rabeça, na viola nordestina ou caipira, nos sambas de roda, na capoeira, nas cantorias de repente, na música ritual de matriz africana e indígena e tantas expressões de nossa rica diversidade cultural.

As análises a respeito da liberdade de intérpretes, compositoras e compositores, dos instrumentos musicais com suas escalas remanescentes de outros tempos, lugares e culturas, suas ciências de fabricação, suas técnicas performáticas, os ritmos inegavelmente estruturados pelas africanidades que colonizaram com trabalho e saber nossa nação, a ligação umbilical entre corpo e música, a urgência de se reiterar que (re)existem epistemologias emancipatórias, harmonizadas com o bem viver entre as pessoas e os demais seres vivos do planeta e que devem ocupar o lugar de destaque no conjunto de saberes eleitos para a construção de uma sociedade justa, estão presentes em cada comunidade rural, em cada periferia, nos terreiros afro religiosos, nos territórios indígenas e comunidades tradicionais. Vivem o tempo fluido da ancestralidade e caminham na espiral de um movimento que despede um dia recebendo um outro, onde o sol, como uma flor desabrochando, inspira os versos do Mestre que canta:

*É fulô da aurora*  
*É fulô da aurora*  
*Deu de madrugada*  
*Meu reisado vai simhora.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILA, Jesús. O Esquema Nacional de Orientação Pedagógica de Ensino Inicial da Música: preconizações para que os estudantes continuem a praticar a música após a saída do conservatório. In: II Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, 2015. **Anais...** Disponível em: <https://ciems.files.wordpress.com/2015/02/caderno-de-resumo-ii-ciems-2015.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.
- ALENCAR, Amparo. Entrevista a Marcio Mattos. Exu, 2013. Formato: vídeo. In: MADEIRA, Marcio Mattos Aragão. **La contribución de la música tradicional del Cariri cearense a la música popular brasileña por medio del baião de Luiz Gonzaga**. Madrid, 2016. 508 f. Tese (Doutorado em Música). Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Musicología, Madrid, 2016. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39219/> Acesso em: 27 jun 2021.
- ALENCAR, Jean Alex Silva de. **As escolas da ancestralidade no Cariri**. 2020. 95p. DISSERTAÇÃO (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.
- ALENCAR, Marfisa. Entrevista a Marcio Mattos. Exu, 2013. Formato: vídeo. In: MADEIRA, Marcio Mattos Aragão. **La contribución de la música tradicional del Cariri cearense a la música popular brasileña por medio del baião de Luiz Gonzaga**. Madrid, 2016. 508 f. Tese (Doutorado em Música). Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Musicología, Madrid, 2016. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39219/> Acesso em: 27 jun 2021.
- ALMEIDA, Sandra. “Prefácio”, In: SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?**, pp. 07-21, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural** [Kindle]. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. 406 f. TESE (Doutorado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BANDA CABAÇAL/Ceará. Documentário Sonoro do Folclore Brasileiro, nº 23. [intérprete]: Banda Cabaçal/Crato/Ceará. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro. Ministério da Educação e Cultura / Fundação Nacional e Arte – FUNARTE. 1978.
- BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.
- BORDA, Orlando Fals. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. In: **Análisis Político**. Colômbia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales - IEPRI. 1999.



Disponível em <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535> Acesso em: 06 set. 2021

BRANDÃO, Théo. **Quilombo**. Cadernos de Folclore, nº 28. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

BRASIL. **Lei 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.769/2008, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural - 2010. Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural - 2012. **Plano Setorial para as Culturas Populares/ MinC/ SCC**. 100 p. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.278/2016, de 02 de maio de 2016**. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Proposta Preliminar**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 14.017/2020, de 29 de junho de 2020**. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2020.

CAIXETA, Felipe Teixeira Bueno. **Dia do Quilombo: cinema e cultura popular no juazeiro do Padre Cícero**. 2016. 177 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado Acadêmico em Cultura e Territorialidades), Programa de Mestrado Acadêmico em Cultura e Territorialidades, Instituto de Artes e Comunicação Social, Departamento de Arte, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CAMBRIA, Vincenzo; FONSECA, Edilberto; GUAZINA, Laize. “Com as pessoas”: Reflexões sobre colaboração e perspectivas de pesquisa participativa na etnomusicologia brasileira. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira (orgs.). **Etnomusicologia no Brasil** [Kindle]. Salvador: EDUFBA, 2016.

CAMBRIA, Vincenzo. Novas estratégias na pesquisa musical: pesquisa participativa e etnomusicologia. In: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (orgs.). **Música em debate: perspectivas interdisciplinares**. P. 199 – 212. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. TESE (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> Acesso em: 16 nov. 2020.

CARVALHO, Gilmar. **Tirinete. Rabecas da tradição**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018.

CARVALHO, José J.; ÁGUAS, Carla L. P. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa. (orgs.). Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: Democratizar a Democracia, 1017-1027. **Anais...** Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/25684477/Encontro\\_de\\_Saberes\\_Um\\_Desafio\\_Te%C3%B3rico\\_Político\\_e\\_Epistemol%C3%B3gico](https://www.academia.edu/25684477/Encontro_de_Saberes_Um_Desafio_Te%C3%B3rico_Político_e_Epistemol%C3%B3gico) Acesso em: 17 nov. 2020.

CARVALHO, José J.; FLORÉZ, Juliana F. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. In: **Nómadas** nº 41. P. 131 – 147, outubro de 2014, Universidad Central. Colombia, 2014.

CARVALHO, J. J. de; COHEN, L. B.; CORRÊA, A. F.; CHADA, S. O encontro de saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira (orgs.). **Etnomusicologia no Brasil** [Edição do Kindle]. Salvador: EDUFBA, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. P. 90 – 122. Belo Horizonte: Autêntica. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, p. 80-87. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CEARÁ. **Lei 13.351/2003, de 22 de agosto de 2003.** Institui, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Registro dos Mestres da Cultura Tradicional Popular do Estado do Ceará (RMCTP-CE) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, CE. 2003a.

CEARÁ. **Lei 13.427/2003, de 30 de dezembro de 2003.** Institui, no âmbito da Administração Pública Estadual, as Formas de Registros de Bens Culturais de Natureza Imaterial ou Intangível que constituem Patrimônio Cultural do Ceará. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, CE. 2003b.

CEARÁ. **Lei 13.842/2006, de 27 de novembro de 2006.** Institui o Registro dos "Tesouros Vivos da Cultura" no Estado do Ceará e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, CE. 2006.

CEARÁ. **Lei 16.026/2016, de 01 de junho de 2016.** Institui o Plano Estadual de Cultura do Ceará. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, CE. 2016.

CEARÁ. **Lei 16.275/2017, de 20 de junho de 2017.** Altera o art. 14, inciso II, alínea A, da Lei 13.842/2006, de 27 de novembro de 2006, que instituiu o Registro dos "Tesouros Vivos da Cultura" no Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, CE. 2017.

CNE. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB: 12/2013.** Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2013.

CNE. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB: 02/2016.** Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2016.

COOPAT, Carmen María Saenz; MATTOS, Márcio; GONZÁLEZ, Sergio Ariel. Caracterização dos agrupamentos da música popular tradicional do Cariri cearense. In: COOPAT, Carmen María Saenz; MATTOS, Márcio (orgs.). **Agrupamentos da música tradicional do Cariri cearense.** Juazeiro do Norte: Quadricolor, 2012.

COOPAT, Carmen María Saenz; MATTOS, Márcio (orgs.). **Agrupamentos da música tradicional do Cariri cearense.** Juazeiro do Norte: Quadricolor, 2012.

COOPAT, Carmen María Saenz. **Encontro de Saberes na caracterização dos agrupamentos e os mestres da música tradicional do Cariri cearense.** Relatório do estágio pós doutoral apresentado ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UnB. 2015.

CORDEIRO, Raimundo Nonato. **Congo de milagres: música, movimento e corporeidade em devoção à Nossa Senhora do Rosário.** 224 f. TESE (Doutorado em Artes), Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

CRISTO, Fabiano de. **Mestras e mestres dos sons. A resistência da paisagem sonora da tradição.** In: CUNHA, Paula Silveira da. (org.). **Mestres da cultura cearense: a tradução das tradições.** Fortaleza: Instituto União, de Arte Educação e Culturas Populares, 2021.

FARIAS, Rafael Rolim. **Reis coroados: um olhar sobre a brincadeira do Reisado Discípulos de Mestre Pedro.** 2011. 232 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Faculdade de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27300> Acesso em: 17 nov. 2020.

FEITOSA, Antônio Lucas Cordeiro. **Bairro brincante: estudo sobre entrecruzamentos de socialidades constitutivas de um bairro de Juazeiro do Norte-CE.** 2020. 204 f. TESE (Doutorado em Sociologia), Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

FIAMMENGHI, Luiz Henrique. **O VIOLINO VIOLADO: rabeca, hibridismo e desvio do método nas práticas interpretativas contemporâneas - Tradição e inovação em José Eduardo Gramani.** 2008. 262 f. TESE (Doutorado em Música), Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FIAMINGHI, Luiz Henrique. O violino violado: o entremear das vozes esquecidas das rabecas e de “outros violinos”. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 20, 2009, p.16-21.

FIGUEIREDO, Fábio Leão; LÜHNING, Angela Elisabeth. Terça neutra: um intervalo musical de possível origem árabe na música tradicional do nordeste brasileiro. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 101-126, jan./abr. 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS FILHO, A rabeca em Juazeiro do Norte. In: COOPAT, Carmen María Saenz; MATTOS, Márcio (orgs.). **Agrupamentos da música tradicional do Cariri cearense.** Juazeiro do Norte: Quadricolor, 2012.

INCTI - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. **Encontro de Saberes nas Universidades: bases para um diálogo intepistêmico.** (Documento-base do Seminário). Brasília: UnB, 2015.

LEANDRO, Eugênio. **Cego Oliveira.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LEITE, Lenice de Sousa. **As Bandas das bandas de cá: Bandas Cabaçais da Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio de Barbalha – CE (produção, reprodução e transmissão de valores).** 180 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2019

MADEIRA, Marcio Mattos Aragão. **La contribución de la música tradicional del Cariri cearense a la música popular brasileña por medio del baião de Luiz Gonzaga**. Madrid, 2016. 508 f. Tese (Doutorado em Música). Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Musicología, Madrid, 2016. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39219/> Acesso em: 27 jun 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTINO, Marcio Constantino. Primórdios da educação no Brasil - o período heróico (1549 a 1570). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 151-154, Aug. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200009&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 15 Dez. 2019.

MENEZES, Fátima Regina Portela de. Avaliação experiencial do programa cultura viva: expressões culturais em rede e gestão compartilhada no ponto de cultura recreio das artes. 100 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas), Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2019.

MENEZES, Felícia de Castro. **Ventos que animam a terra – voz e criação na trajetória do espetáculo Rosário**. 2012. 378 F. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes do Espetáculo, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15129> Acesso em: 17 nov. 2020.

MENESES, Octávio Aires de. **Dias de Reis no Juazeiro de Outrora**. Rio de Janeiro: Kinecos; SESC Ceará, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32. Nº 94. Junho/2017. ANPOCS: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, pp. 25-46, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MORAIS, Maria Izáira Silvino *et al.* **Educação musical – licenciatura – projeto pedagógico para implantação**. Universidade Federal do Ceará – Campus do Cariri. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

NASCIMENTO, Cícero Antônio Galdino *et al.* **Manutenção do cancionário tradicional do Belmonte através do uso didático nas atividades da escola de educação artística Heitor Villa-Lobos**. IV Encontro Universitário da UFC no Cariri, Juazeiro do Norte, 2012. Disponível em: <file:///Users/fabianodecristo/Downloads/1140-6280-1-PB.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da lei no. 10.639/03.** 2007. 154 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2982> Acesso em: 17 nov. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso) Acesso em 17 nov. 2020.

PEDRASSE, Carlos Eduardo. **Banda de Pifanos de Caruaru: uma análise musical.** 289 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de artes. Campinas, SP. 2002.

PENNA, Maura. **Algumas reflexões sobre o conceito de transmissão musical.** In: VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia. – ENABET. 25 a 28 de maio de 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. P. 651 – 662. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4139926/mod\\_resource/content/0/Anais%20VII%20ENABET%20-%202015.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4139926/mod_resource/content/0/Anais%20VII%20ENABET%20-%202015.pdf) Acesso em 17 nov. 2020.

PEREIRA, Lidonildo Costa. **Batucan(do) na Escola Filomena Martins dos Santos em Cruz/CE: Processo de Musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas.** 218 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Mestrado Profissional em Artes - Profartes, Fortaleza, 2018.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHO JÚNIOR, Fabiano de Cristo Teixeira e. **Experiência de estudo e ensino de rabeca em diferentes contextos por meio de cifra numérica.** Monografia de graduação. Universidade Federal do Cariri, Música – Licenciatura. 47 p. Juazeiro do Norte, 2017.

PINHO JÚNIOR, Fabiano de C. T. e; NASCIMENTO, Cícero A. G. **Projeto Político Pedagógico da Vila da Música Monsenhor Ágio Augusto Moreira.** 2019.

PINTO, Carlos Alberto Schettini. **Um resgate às tradições culturais brasileira – estabelecendo políticas culturais.** S/D.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Revista de Antropologia.** vol 44. n.01. São Paulo. 2001.

\_\_\_\_\_. Tiago de Oliveira. Ruídos, timbres, escalas e ritmos- sobre o estudo da música brasileira e do som tropical. **REVISTA USP**, São Paulo, n.77, p. 98-111, marco/maio 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-**



**americanas.** LANDER, Edgardo (org). Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. In: **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2303> Acesso em: 17 nov. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. In: **PROA: Revista de antropologia e arte**, Unicamp, 10 (1), P. 153 – 199, Jan – Jun, 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3536/3217> Acesso em: 17 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367> Acesso em: 17 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** Artigo publicado no site da Associação Brasileira de Educação Musical. 16 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Performance musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros.** 2005. 236 f. TESE (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9099> Acesso em: 17 nov. 2020.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira.** Coleção acervo brasileiro, vol. 5, 2ª edição. Jundiaí: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, pp. 93-126, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento**. pp. 32-47, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917 – 1933**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. O paradigma do tresillo. **Opus**, Goiânia, v. 8, p. 102-113, fev. 2002.

SANTOS, José Praxedes dos. Entrevista a Marcio Mattos. Exu, 18 dez 2013. Formato: vídeo. In: MADEIRA, Marcio Mattos Aragão. **La contribución de la música tradicional del Cariri cearense a la música popular brasileña por medio del baião de Luiz Gonzaga**. Madrid, 2016. 508 f. Tese (Doutorado em Música). Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Musicología, Madrid, 2016. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39219/> Acesso em: 27 jun 2021.

SANTOS, Priscila de Souza. Entrevista a Marcio Mattos. Exu, 18 dez 2013. Formato: vídeo. In: MADEIRA, Marcio Mattos Aragão. **La contribución de la música tradicional del Cariri cearense a la música popular brasileña por medio del baião de Luiz Gonzaga**. Madrid, 2016. 508 f. Tese (Doutorado em Música). Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Musicología, Madrid, 2016. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39219/> Acesso em: 27 jun 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos. Modos e significados**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Universidad Nacional de Colombia – UNIBIBLOS – Sección Imprenta Santafé de Bogotá, D.C. 1998.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Marcos dos Santos. **Perspectivas etnomusicológicas sobre batuque: racialização sonora e ressignificações em diáspora**. 272 f. TESE (Doutorado em Música – Etnomusicologia), Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/33272/1/MARCOS%20DOS%20S.%20SANTOS%200.pdf> Acesso em: 04 nov. 2021.

SANTOS, Maria de Fátima Gomes dos. **Re-inventários de cantoras- Mestra Margarida e Mestra Zulene Galdino: um olhar subversivo pela não invisibilização de mulheres artistas na história da música do Cariri cearense**. Monografia de graduação. Universidade Federal do Cariri, Música – Licenciatura. 99 p. Juazeiro do Norte, 2019.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.



SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas**. 2011. 397 f. TESE (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3117> Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, Josier Ferreira da. A influência da igreja católica na educação do Cariri (1850 a 1950). In: CAVALCANTE, Maria Juraci (org.). **História da educação: instituições, protagonismo e práticas**. Fortaleza: LCR, 2005.

SILVA, Simone Pereira da. **Os sentidos da festa: (re)significações simbólicas dos brincantes do Reisado de Congo em Barbalha-CE (1960-1970)**. 2011. 142f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOLER, Luis. **Origens árabes no folclore do sertão brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.

THIOLLENT, Michel. Perspectivas da pesquisa-ação em etnomusicologia: anotações e primeiras indagações. In: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (orgs.). **Música em debate: perspectivas interdisciplinares**. P. 189 – 198. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

TENÓRIO, Bárbara B. **O Guerreiro de Santa Joana D’Arc: as relações de gênero e o processo de empoderamento feminino**. Monografia de graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Curso de Licenciatura em Educação Física. 56 p. Juazeiro do Norte, 2018.

TITON, Jeff Todd. Knowing Fieldwork. In: BARZ, Gregory; COOLEY, Timothy J. **Shadows in the Field – New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology**. Second Edition. New York: Oxford University Press. 2008.

UFCA. Universidade Federal do Cariri. **Projeto Pedagógico do Curso / PPC de Música Licenciatura**. Universidade Federal do Cariri. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Cariri, 2014.

VILELA, Ivan. **Por que minha música não entra no repertório?** IV Colóquio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB – Palestra inaugural. 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3yzzg0wSaFeI> Acesso em: 16 nov. 2020.