

“ Campos do Laginho”: Apontamentos sobre o Carnaval amapaense e a formação docente

Comunicação

Raisa Ribeiro de Souza
Universidade do Estado do Amapá-UEAP
raisa.souza@ueap.edu.br

Albert Alan de Sousa Cordeiro
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP
albertscoredeiro@hotmail.com

Resumo: Apresenta-se neste relato de experiência um recorte da observação participante realizada na Oficina de Samba que ocorreu nas dependências de uma instituição superior que oferta o curso de Licenciatura em Música. Com o objetivo de caracterizar como ocorreu a manifestação do Carnaval no Amapá e como este pode contribuir para a formação do educador musical. A metodologia está ancorada na abordagem histórico-cultural de Roger Chartier e em pesquisa bibliográfica utilizando autores como Libâneo (2010), Queiroz (2018), Godinho (2018) e Araújo (2020). Os indicativos demonstram que oficinas como estas podem promover uma formação que prioriza de conhecimentos, mais humanizada e decolonial.

Palavras-chave: Licenciatura. Carnaval. Formação Docente.

1 Múltiplos espaços e contextos de ensino e aprendizagem musical

A educação formal, não formal e informal são assuntos de interesse para o educador. Libâneo (2010) conceituou ser o ensino formal aquele que ocorre em ambientes escolares. Apontou, também, que a educação não-formal se refere aos processos educativos que ocorrem nas organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, que possuem atividades de caráter intencional. A partir deste entendimento analisaremos estes conceitos a partir da compreensão dos educadores musicais.

Araújo (2020), baseado nos estudos de Oliveira (2000) e Queiroz (2007), afirma que os espaços formais são chamados assim por serem regulamentados por força de Leis, Diretrizes, Parâmetros, Decretos que ordenam seu funcionamento. Para Trilla Bernet (1996),

a educação formal – hoje compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário – se caracteriza por responder a regulamentações e legislações advindas do Ministério da Educação (MEC), o que determina ou restringe espaços, tempos, estruturas, ou seja, tem critérios específicos para acontecer e segue o que é estipulado pelo Estado. Nesse sentido, compreende-se que esses espaços são providos de maior estrutura documental e instrumental que os demais e possuem regulamentação maiores. Desta maneira, Oliveira (2000), Queiroz (2007) e Arroyo (1999) consideram os conservatórios e escolas especializadas de Música espaços formais (ARAÚJO, 2020, p.35).

Os conservatórios, por séculos, são espaços institucionalizados de aprendizagem e formação musical com reconhecimento e prestígio. Tendo sua origem, segundo Vieira (2004), no século XVI na Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres e que, entre as atividades desenvolvidas, destacava-se a música que mais tarde passou a ser a única.

Vieira(2004), relata que no final do século XVIII, surge na França o Conservatório Nacional de Música de Paris, constituindo-se modelo de ensino musical difundido e firmado no século seguinte para toda a Europa e América, que se constituiu como o espaço de excelência para uma iniciação legitimada da música, porém, com seus testes para ter acessibilidade a tal ensino, este geralmente ficava restrito a elite, por este motivo foram se popularizando outros espaços para o ensino de música.

Para tal questão que se faz necessário compreender a diferença da educação não formal para a informal. Gohn (2013) ressalta que a distinção está na intencionalidade da ação, haja vista que a educação não formal se faz pelos indivíduos que têm uma vontade e determinam realizá-la propondo alternativas e procedimentos para conseguir seu objetivo. Esses indivíduos poderão até mesmo se decidir por participar de uma ação coletiva, em um grupo de referência ao tema/área em que eles estão interessados, ou participar de um movimento social ou de uma organização não governamental.

Para Gohn (2013), a música, por se tratar de um fenômeno universal e por atrair a atenção de todas as faixas etárias, tornou-se uma das propostas para consolidar o desenvolvimento da educação não formal em lugares como ONGs, centros de atividades e programas de inclusão social.



Nesses ambientes, a música atua como uma ferramenta de educação, inclusão e até mesmo de profissionalização. Portanto, em muitos projetos de ação social existentes em nosso país, Salustino (2013) afirma que a educação musical objetiva o resgate da cidadania, sendo um elemento de integração, que possibilita a reinserção do indivíduo no meio social, agregando valores ao cidadão.

Contudo, Arroyo (2000 apud WILLE, 2005), refletindo sobre como se caracteriza uma educação musical “informal”, que tal caracterização carrega dentro de si uma problematização, pois, afirma que também pode ser compreendida como “não formal”, sendo conceituado por muitos como educação musical não oficial e ou não escolar, significando o ensino e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas diversas situações. Para a autora o termo adotado é escolar e não-escolar, porém ressalta que um termo não exclui o outro que apenas foram demandas que a educação musical buscou compreender devido as diversas construções de experiências musicais.

Assim, Araújo (2020) relata que nos espaços informais, a obtenção das habilidades sociais não é prioridade, entretanto, podem ser desenvolvidas como resultado da aprendizagem. Este afirma:

Esses espaços são vinculados às manifestações populares e focados na transmissão de conhecimentos. Sendo assim, a continuidade de determinada manifestação popular depende diretamente da transmissão de conhecimentos e do empenho de seus atores (mestres, alunos e espaços). Os conteúdos não são sistematizados e dependem exclusivamente do contexto de transmissão e da inserção dos aprendizes. Portanto, aprendizagem e performance são intimamente interligados. (ARAÚJO, 2020, p. 38).

Para tal, julgamos interessante analisar como ocorreu a manifestação do Carnaval no Amapá, sendo que este relato de experiência está ancorado na abordagem histórico-cultural de Roger Chartier, historiador francês que valoriza os fenômenos na história, nos tempos e espaços e suas representações por meio de estudos realizados, o qual se pretende esclarecer, “(...) a noção de história cultural como relativa a um dos enfoques possíveis para o historiador que se depara com uma realidade social a ser decifrada, (...)” (CHARTIER, 1990, p. 27), e como esta compreensão pode contribuir na formação do licenciado em Música do Amapá.

2 Campos do Laginho: Marabaixo, carnaval e Universidade

O Amapá é um Estado que fica localizado no extremo norte do Brasil e tem fronteiras com o Pará, Guiana Francesa e Suriname, logo, além de uma biodiversidade em seu território, suas características culturais são diversas e atravessadas por seus habitantes e imigrantes.

Sua história de ocupação remete a mais ou menos ao século 13 a.C. por seus povos originários. Seu reconhecimento pelo europeu, se deu em 1499 pelo navegador Vicente Pizón, mais tarde, em 1633, Richelieu funda a Companhia do Cabo Norte para explorá-la até o Orinoco. No entanto, quem ganha a concessão dessas imensas terras pela Espanha é Orellana, que morre na foz do rio Amazonas em um naufrágio.

No ano de 1546, Luís de Melo e Silva passa pela boca do Amazonas, e consegue com o rei de Portugal a concessão para colonizar essas terras, cujo os documentos não nos chegaram, mas também morre em um naufrágio no desejo de possuí-la. Houve invasões de ingleses, irlandeses, holandeses e franceses nestas terras, mas acabaram expulsos pelos portugueses. Em 1637, a colonização europeia se efetiva definitivamente no Amapá com a sua concessão, como Capitania do Cabo Norte, por Filipe IV de Espanha e III de Portugal a Bento Maciel Parente, Governador do Maranhão e Grão-Pará. (SARNEY; COSTA 2004, p. 15-17).

Para Pessoa e Venera (2015), diante do forte interesse nas riquezas amazônicas, o colonialismo português se deu em três aspectos nesta região: “população, agricultura e comércio”, e, para isso, precisava “preservar os limites territoriais e fronteiriços do império” (CAMILO, 2009, p. 31). Assim, em 1782, é inaugurada a Fortaleza de São José de Macapá:

Não me pareceu que nada estava primeiro do que povoar o Macapá, porque temos por ali maus vizinhos, e com boas terras [...] e se Deus me der saúde vou logo fundar a nova povoação de São José [...] Que façamos ali uma povoação que livre a esse estado da lamentável miséria em que se acha [...] (Carta escrita por Mendonça Furtado em 4 de dezembro de 1751) (MARCOS; CARNEIRO; MENDONÇA, 1752, s/p. apud CAMILO, 2009, p. 97)



É importante analisar o pensamento do colonizador ao considerar o “povoar”, “a nova povoação” aos europeus militares que se estabeleceram aqui com sua religião, seus modos de vida, sua cultura numa espécie de missão salvacionista. No entanto, para erguer tal empreendimento era necessária mão de obra e esta se deu pelos africanos escravizados, que posteriormente se constituíram como parte da sociedade “livre”.

E foram estes que se tornaram os moradores do entorno da Fortaleza de São de Macapá, viabilizando sua habitabilidade. No entanto, diante da configuração política, a partir década de 1930, o Brasil sob o Estado Novo, na presidência de Getúlio Vargas, com o discurso de reestruturar o país, o Amapá, que fazia parte do Estado do Pará, foi emancipado em 13 de setembro de 1943, pelo Decreto nº 5.812 e transformado em Território Federal.

Seu primeiro governador Janary Nunes, iniciou obras de modernização e elegeu como local nobre da cidade a região localizada às margens do rio Amazonas, onde estavam os antigos habitantes dos arredores da fortaleza, que foram retirados daquele espaço sob o argumento da modernização da capital.

Pessoa e Venera (2015), atentam para o fato de a Fortaleza de São José ter sido tombada em 1950, como patrimônio em um período em que atos institucionais como este estavam alinhados aos feitos do colonizador europeu, da religião católica e do Estado. Para tal ação evidente que era necessário deslocar a população afrodescendente que havia feito do entorno da Fortaleza seu território para que, assim, fosse feita a leitura que a parte “branca” tinha as marcas do “sucesso estatal português”.

Esse momento de retirada dos afrodescendentes é cantado em um dos mais famosos ladrões¹ de Marabaixo, que é uma manifestação artístico-cultural do Amapá; segundo Pessoa e Verena(2015), o nome remete à travessia do Atlântico quando da diáspora africana: mar-a-baixo. Para melhor compreensão da justificativa do título desta seção, o ladrão “vou fazer minha morada, lá pros campos do Laguinho²”, o músico Paulinho Bastos, lembra:

Essa música tem um ladrão famoso, que é considerado um marco da questão política aqui. Foi um período em que o governador Janary Nunes mandou lotear um

¹ Como são chamados os versos do marabaixo, por “roubarem” fatos do cotidiano da comunidade, retratados em forma de canção.

² Com a ajuda do líder, Mestre Julião Ramos, os membros da comunidade aceitaram a proposta de Janary Nunes e tiveram as residências transferidas para os Campos do Laguinho, onde o governo havia construído uma série de casas. O local recebia esse nome porque tinha suas terras cercadas por pequenos lagos.

bairro, chamado Laguinho, para fazer uma limpeza étnica: retirar os negros da frente da cidade e mandá-los para o Laguinho. Já existia outro bairro chamado Favela. Então algumas famílias aceitaram ser removidas para o Laguinho e outras foram realocadas no bairro Favela. (GODINHO, 2018, p. 172).

É neste contexto, conforme a Secretaria de Cultura do Amapá-SECULT, que se inicia uma massiva migração de pessoas para o Amapá, principalmente de nordestinos e paraenses, dentre estes, os primeiros carnavalescos que, segundo fontes orais³, vieram “de Belém, onde o carnaval era forte”.

Os profissionais de qualidade, como os pedreiros Mestre Bené, José Vagalume dos Santos, Mestre Hollywood, Picolé e Mestre Fabiano, além de Mané Souza, que era ferreiro e tantos outros, chegaram em Macapá e foram logo mostrando que eram “os bambas”, denominação para quem sabia tudo sobre carnaval. Eles aproveitavam os intervalos do serviço, pra reunir, traçar planos, das apresentações dos blocos nas ruas da cidade. Nesses períodos surgiram os blocos de sujo e os ranchos: uma espécie de embrião das Escolas de Samba dos tempos atuais (LAZARO, 2023, s/p).

Segundo as fontes oficiais:

E no período do carnaval criam um bloco carnavalesco que denominaram de “Bandoleiros da Orgia” que saía do bairro do Laguinho, ia pela Favela até o bairro Alto. Posteriormente seus componentes fundaram duas das maiores Escolas de Samba do Estado do Amapá (ARAÚJO e MELO, 2018, s. p.).

Ressalvando a constituição do bairro do Laguinho e a Favela como locais em que o carnaval nasceu, segundo a SECULT-AP, seu embrião foi na casa de “Festeiros do Marabaixo”, da qual surgem as duas primeiras escolas de samba criadas pela iniciativa da comunidade dos bairros do Laguinho e Favela, liderados por José Vagalume, mestre “Bené”, Manoel Souza, João Falconiere de Sena e outros que foram trazidos para trabalhar na construção da capital, fato que corrobora com os relatos orais da comunidade. Sobre esta questão, Paulino Bastos assevera:

³ Matéria baseada em informações repassadas pelos carnavalescos José Lino, Pelé da Maracatu, Dona Fifita, Maria Sambista, Domingas Peres, Luzia Peres, Dona Lica, Graça dos Santos, Maria José e Francisca. Relatadas a LÁZARO, João. História do Carnaval de Macapá. Disponível em: <porta-retrato-ap.blogspot.com> Acesso em:13.06.2023.



Até hoje existe essa competição entre Laguinho e Favela, inclusive tem escolas de samba, a Maracatu da Favela e a Boêmios do Laguinho. Essa briga é antiga por conta dessa divisão das famílias. E na construção do bairro começou toda essa questão da musicalidade voltada para o fato (GODINHO, 2018, p.173).

A partir deste momento nos ateremos a fundação da Universidade de Samba Boêmios do Laguinho que foi fundada em 02 de janeiro de 1954, e se concretizou das reuniões realizadas na casa de Dona Biluca e Mestre Julião Ramos e contou com um grupo de foliões sendo estes: Mestre Bené, Francisco Lino, João Falconiere Sena, Cabecinha, Chicão Ramos, Ubiraci Picanço, Joaquim Ramos, e que em 1963, sagrou-se campeã do primeiro carnaval de rua oficial do Amapá (SECULT,2023, s.p)

Destaca-se a importância desta renomada escola de samba, pois, esta foi escolhida para ministrar uma oficina de interesse da comunidade acadêmica do curso de Licenciatura em Música de uma instituição pública do Amapá, como parte de uma proposta da disciplina Prática de Ensino da Música V. No entanto, o convite, segundo os oficinairos, foi recebido com muito receio, pois, os mesmos afirmavam “que não tinham domínio de Música para estarem na Universidade”.

Após o aceite, a escola de samba designou para ministrar a Oficina de Samba os mestres Beizola e Gugu. A programação contou com ampla divulgação nas redes sociais do curso, ocorreu no Laboratório de Música desta instituição, e contou com 20 participantes, incluindo professores do próprio curso que avaliaram esta iniciativa como positiva e expressaram sua dificuldade em tocar alguns dos instrumentos apresentados pelos mestres.

Alguns acadêmicos também discorreram sobre como era “difícil tocar aqueles instrumentos” e outros “égua! perturbou meu juízo, aquele barulho! Até agora não voltei ao normal”.

Sobre estes recortes de fala é interessante salientar o que Pereira (2018) observa quanto a tradição seletiva musical que está relacionada a institucionalização pelo conservatório, que uniu as práticas tradicionais de ensino de música das corporações de ofício medievais à forma escolar que está baseada na linguagem e cultura do escrito em oposição e desfalecimento da oralidade.

Neste sentido, quando os Mestres de Bateria Beizola e Gugu, com títulos de reconhecimento de “a melhor bateria do Carnaval amapaense 2023” se tomam pelo discurso



de “não terem domínio de Música para estarem na Universidade” é notadamente pela constituição de relacionar a Música com um sistema notado e a uma forma de fazer musical ainda remetido ao “clássico” e ao “erudito”.

Não há de se esquecer que a gênese do samba no Brasil é ligada à favela, ao morro, apesar de muitos estudos terem afirmado que este nasce no “asfalto”, no bairro da cidade, e que só foi associado a este território como forma de marginalizá-lo e criminalizá-lo, no entanto, este resistiu e se corporificou como elemento da identidade cultural nacional.

Quanto aos acadêmicos e professores considerarem difíceis certos instrumentos e a aparente rejeição da música produzida nesta oficina, considero ser um reflexo ao que foi identificado por Quijano (2005) como a Matriz Colonial do Poder, que se deu a partir do processo de colonização, em que os europeus deixaram como legado a colonialidade que se impôs pela sua hegemonia em quatro domínios sendo eles: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade.

Assim, Silva (2021) revela que a música dos trópicos era considerada ruídos em um nítido processo de diminuição dos valores musicais ante as músicas europeias, fenômeno que a autora nomeia como colonialidade do ouvir ou colonialidade de *la escucha*.

Aos comentários dos docentes de se pronunciarem “sobre a boa iniciativa” de ofertar uma Oficina de Samba na universidade, considera-se que é um desafio aos educadores musicais dialogarem com os múltiplos espaços em que ocorrem o ensino de música, no entanto, como prediz Araújo(2021), as metodologias do ensino informal podem dialogar com a educação escolar, e promover a desmistificação dos conhecimentos, espaços e pessoas, pois, a interação promove a superação do pré-conceito sobre as manifestações populares.

Referências

ARAÚJO, Andersonn Henrique. *Múltiplos Contextos de Aprendizagem Musical: Espaços Formais, Não Formais e Informais, A Partir do Paradigma Científico Emergente*. Mossoró: EDURN, 2020.

ARAÚJO, Maria Jozineide Leite de. MELO, Urielson Duarte de. *Plano Setorial do Estado do Amapá - Culturas Populares – Festas Juninas E Carnaval/Afro-Amapaense*. Amapá: Conselho



Estadual De Política Cultural – CEPC,2018. Disponível em: <amapa.gov.br> . Acesso em: 13.06.2023

ARROYO (2000) apud WILLE, Regiana Blank. *Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

CAMILO, Janaina. *Homens e Pedras no Desenho das Fronteiras: A construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764-1782)*. Campinas: Unicamp, 2003.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Uelá Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

GODINHO, Ruy. *Então, Foi Assim?* Macapá: ABravídeo, 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e aprendizagens. De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LÁZARO, João. *História do Carnaval de Macapá*. Disponível em: <porta-retrato-ap.blogspot.com> Acesso em:13.06.2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Alda. *Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar*. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7, 2000, Curitiba. Anais. Curitiba, 2000. p. 15- 32

PAIVA, Mauricio de. SALDANHA, João. *Do caribe ao Xingu- Amapá guarda vestígios do processo de ocupação da Amazônia*. <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2021/07/do-caribe-ao-xingu-amapa-guar-da-vestigios-do-processo-de-ocupacao-da-amazonia>

PEREIRA, M. V. M. *Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial*. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PESSOA, Mônica do Nascimento. VENERA, Raquel Alvarenga Sena. *(Re)pensando o passado e presente dos afrodescendentes a partir da Fortaleza de São José de Macapá*. Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS - v. 12, n. 2, jul./dez. 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. *Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais*.v. 23, n. 45, p. 99-124. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação: Campo Grande- MS, jan./jun. 2017.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 117-142.

VIEIRA, Lia Braga. *A escolarização do ensino de música*. Pro-Posições.v.15.n2.(44)-maio/agosto 2004. Disponível em:< www.fe.unicamp.br >Acesso em: 17.outubro.2018.

SALUSTINO, José Joelson da Costa. *Educação musical nos ambientes não formais: um olhar sob o Centro de Apoio a Criança*. Monografia (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

SARNEY, José. COSTA, Pedro. *Amapá: a terra onde começa o Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2004.

SILVA, Ariana. *Raperas Sudacas: a poética amefricana e mestiza sapatão na América Latina*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SECULT - Secretaria de Cultura do Estado do Amapá. *Boêmios do Laguinho*. Disponível em:< <http://seiic.ap.gov.br/>> Acesso em: 13.06.2023.

TRILLA BERNET, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

