



Noções naturalizadas de música, arte e criação: desdobramentos a partir de uma leitura da Base Nacional Comum Curricular

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: ETNOMUSICOLOGIA

Daniele Fischer

GrEt-EM-UFMG – danielefischer15@gmail.com

Eduardo Rosse

GrEt-EM-UFMG – rexnfoid@yahoo.com.br

Glaura Lucas

GrEt-EM-UFMG – glaura@musica.ufmg.br

Leonardo Rosse

GrEt-EM-UFMG – piresrosse@yahoo.com.br

Ricardo Jamal

GrEt-EM-UFMG – ricardojamal@gmail.com

Rubens Aredes

GrEt-EM-UFMG – rubensaredes@gmail.com

Sofia Cupertino

GrEt-EM-UFMG – cantosofiacupertino@gmail.com

Resumo: Como pensar o conhecimento intercultural em música diante de uma reificação da ideia de Arte e de Criação? Um capítulo atual das políticas educacionais brasileiras (a elaboração da Base Nacional Comum Curricular) é aqui tomado à guisa de laboratório na reflexão a respeito da articulação entre naturalização e objetificação de práticas expressivas e o apagamento de seus sujeitos, seus modos de existência, sua capacidade positiva em diferir.

Palavras-chave: Etnomusicologia e criação artística. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apropriação musical. Diversidade cultural.

Naturalized Notions of Music, Art and Creation: Reflections Stemming from a Reading of the Base Nacional Comum Curricular (National Common Curricular Basis)

Abstract: How should intercultural knowledge be considered against a reified concept of Art and Creation? A current process concerning Brazilian educational policies (the development of a national common curricular basis) is taken here as a starting point for reflecting on the articulation between the naturalization and objectification of expressive practices on one hand, and the suppression of their protagonists, their modes of existence and their positive ability to be different, on the other.

Keywords: Ethnomusicology and Artistic Creation. National Common Curricular Basis. Musical Appropriation. Cultural Diversity.

1. Panorama das políticas educacionais recentes e a BNCC

Em setembro último, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento preliminar do que deverá em breve se tornar a Base Nacional Comum Curricular (BNC ou

BNCC), um instrumento balizando conteúdos, métodos, materiais didáticos a serem utilizados por todo o Ensino Básico, público e privado, de todo o país, e orientando a formação de professores.

Tal empreitada surge diante de um histórico recente particularmente efervescente nos últimos 20 anos. A constituição de 1988 (Art. 210) previa já a construção de um currículo comum em nível nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Art. 26), desenvolve uma discussão ampla em torno dos currículos escolares do Ensino Básico no Brasil. A recomendação em se criar um currículo comum é reiterada em seguida em diferentes momentos, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000), o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao programa Currículo em Movimento (2008), o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, até as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico, homologadas entre 2010 e 2013 e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14)¹.

Paralelamente a essas discussões, foram iniciadas mudanças no âmbito da legislação brasileira para inserção de novas temáticas nos currículos das escolas. Em 2003, vemos a primeira iniciativa no sentido de se contemplar a diversidade cultural através da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o ensino fundamental e médio. Em 2008, essa lei é ampliada através da Lei 11.645/08 que passa a incluir, além de conteúdos afro-brasileiros já previstos, a obrigatoriedade de conteúdos referentes a “História e Cultura Indígena”².

No que concerne ao trabalho educacional articulado a expressões artísticas, o ensino de música tornou-se obrigatório em todas as escolas regulares do território nacional, através da Lei 11.769/08, contemplando, portanto, tanto a rede pública quanto a rede privada.

Assim, esse cenário de diligência para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, foi multifacetadamente composto por outras contribuições que sinalizavam um olhar e abertura à diversidade cultural, bem como em novamente considerar a música como conteúdo obrigatório no que tange ao ensino fundamental. Especificamente no âmbito da experiência acústica e musical, interessa-nos a aplicação conjunta dessas leis em território nacional, entendendo que o trato da diversidade cultural representa, para o educador, ampliação conceitual e deslocamento paradigmático profundo relativamente à tradição escolar eurocêntrica, base de sua formação. Isso levanta grandes desafios para o cumprimento efetivo das leis. Tais desafios transparecem nas concepções naturalizadas e nos discursos contraditórios identificados no texto introdutório da Base, alguns dos quais serão abordados nesta comunicação.

Ora, a amplitude das discussões anuncia desde o início a sua complexidade, a multitudine de vozes e questões a serem minimamente articuladas nessa empreitada, através de uma série de premissas comuns. Segundo os termos da própria Base, então em pleno processo de redação, a tônica estaria nos “direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática – e suas respectivas componentes curriculares para todas as etapas da educação básica” (documento preliminar BNCC 2015: 15).

Mais do que impositiva, a Base se quer ainda propositiva, tentando encontrar um equilíbrio entre unidade e abertura/autonomia, tendo em vista a magnitude de realidades locais:

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a **base comum** do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a **diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BNCC PRELIMINAR, 2015: 15, negritos no original)

Um terceiro e último ponto que gostaríamos de ressaltar nesta breve introdução à BNCC, necessária à discussão posterior, remete ao fórum público e amplo de debate em torno da elaboração do documento, convocando instituições, pesquisadores, docentes, discentes, gestores e interessados em geral a trazer aportes ao texto³. Nos seis meses posteriores à publicação de sua versão preliminar e da abertura do debate ao público em um portal eletrônico⁴, mais de 11 milhões de contribuições haviam sido computadas.

2. Uma leitura etnomusicológica

A Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) foi uma das diversas associações científicas colocadas a par da discussão em torno da BNCC e convidadas a contribuir dentro do processo de sua elaboração.

Nesse sentido, há que se levar em conta, no cenário da história recente do país, o crescimento e amadurecimento da etnomusicologia brasileira, com o aumento de pesquisas na área abordando sobretudo práticas musicais no Brasil, e de sua divulgação através de publicações e de comunicações em fóruns nacionais e internacionais, além do crescimento da ABET. Para além dos estudos envolvendo a investigação de processos específicos de

transmissão e aprendizagem musical, destaca-se, ultimamente, a intensificação do diálogo entre a etnomusicologia e a educação musical, enquanto áreas de conhecimento, incrementando as possibilidades da efetiva inserção na educação básica da multiplicidade de experiências musicais relacionadas a culturas afrodescendentes e indígenas, sem que se reproduzam antigos paradigmas folcloristas.

O Grupo de Etnomusicologia da Escola de Música da UFMG (GrEt), cujos integrantes assinam a presente comunicação, se dispôs assim, enquanto colaborador da ABET, a formular recomendações da área que, após observações de mais alguns colegas de outras instituições⁵, foram encaminhadas ao MEC.

De forma coletiva, realizamos uma análise da subcomponente música, dentro da componente curricular Artes, da área de Linguagens, em seus objetivos gerais no Ensino Fundamental e Médio.

Tentaremos aqui recuperar justamente questões que pudemos levantar a partir da crítica ao texto BNCC preliminar, que tocam, como veremos, noções naturalizadas de Música, Arte e Criação, cujo alcance nos parece extensível a uma reflexão abrangente em torno do tema “Criação Musical, Criações Artísticas e a Pesquisa Acadêmica”, foco deste Congresso.

Mais do que a leitura circunscrita do documento BNCC, que nos servirá aqui de laboratório essencial, os questionamentos que procuramos agora compartilhar encontram seu respaldo em experiências etnográficas mais extensas e espessas, desenvolvidas por cada um dos autores de forma pessoal. Apesar de já mais ou menos debatidas em um círculo de produção de conhecimento “artístico” sensível à interculturalidade – como busca a etnomusicologia – acreditamos que seu potencial ainda pode interessar um debate em artes, digamos, mais tradicional.

A “Componente Curricular Arte” da BNCC, em sua versão preliminar, traz de forma estrutural, como sua definição anuncia, um paradigma artístico. Suas subcomponentes “artes visuais”, “dança”, “teatro” ou “música” são ali pensadas em termos de “experiência estética”, de articulação entre “‘estesia’, ‘fruição’, ‘expressão’, ‘criação’, ‘reflexão’ e ‘crítica’” (BNCC PRELIMINAR, 2015: 84). Ainda que o texto sugira a importância em se abordar aspectos culturais, sociais ou históricos conexos (Ibidem: 86 *et passim*), seu referencial permanece universalista, aquele de uma Arte com A maiúsculo, hegemônica, totalizante, na qual os mais diferentes objetos, vindos de lugares e momentos distantes, se equalizam enquanto material a ser tomado, reelaborado, por um público indistinto. Destacamos, por exemplo, uma passagem que aponta para o conhecimento das “matrizes

culturais brasileiras em sua tradição e nas manifestações contemporâneas, *reelaborando-as nas criações* em artes visuais, dança, teatro e música” (Ibidem: 86, grifos nossos).

A diversidade aparece assim como a distribuição de termos dessubjetivados, esvaziados, em uma perspectiva universalista. Tomar para si equivaleria ali a um eixo gravitacional, um barema último atestando a incorporação de um conhecimento.

Tal postura subentende a abstração de inúmeras questões ligadas à interculturalidade ou a um sentido forte da alteridade. As linguagens sensíveis se restringem ali a um traço caricato, reducionista, em detrimento de outros traços significativos como seus modos de transmissão, seus direitos de propriedade intelectual, operações identitárias, formas de agência e um número aberto de desdobramentos sugeridos por cada manifestação. Incorporá-las de antemão a um circuito artístico seria ao mesmo tempo neutralizar o papel dos seus detentores, relegados a uma posição subalterna ou fantasmagórica, como se suas expressões existissem através de um tipo de geração espontânea, naturalizada, sem o concurso contínuo do trabalho de seus atores efetivos.

Uma literatura consistente vem levantando justamente a urgência em se desfolclorizar as ditas “músicas de tradição oral”, em protagonizar seus mestres, em reconhecer o descabimento de um tratamento de “culturas populares” como um manancial de “conteúdos de ninguém” prontos a serem indistintamente usados em nome de uma arte universalista e epistemicida (cf. CAMP, 2008; CARNEIRO DA CUNHA, 2006; CARVALHO, 2010; SANDRONI, 2008; TUGNY, 2014; entre outros).

Entramos assim no que seria um segundo ponto importante à discussão, que se anuncia na Base mais exatamente por meio de um silêncio. Sabemos que a Lei Federal Nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no âmbito do ensino fundamental e médio, prevê um alcance “especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, conforme seu Art. 1º, parágrafo 2º. Ora, a “Componente Curricular Arte” passa ao largo de qualquer referência ao tema. Ao acessarmos, por exemplo, o portal da Base em sua aba “interaja”⁶ e realizarmos um filtro combinando “Arte” e o Tema Integrador “CAI – Culturas Africanas e Indígenas”, o motor de busca exhibe uma página em branco, sem resultados. Cabe ainda sublinhar que nenhum dos outros “temas integradores” (“CEF – Consumo e Educação Financeira”; “EDHC – Ética, Direitos Humanos e Cidadania”; “SU – Sustentabilidade”; “TD – Tecnologias Digitais”) prevê reflexões e atividades relacionadas à música e às artes como um todo, o que teria um papel fundamental na discussão.

A Base incentiva uma atenção aos recortes expressivos próprios a cada universo, onde se mesclam diferentes modalidades sensíveis, no que poderíamos chamar de “abertura dialógica, interartes ou intradisciplinar” (termos caros ao XXVI Congresso da ANPPOM):

Considerando que os conhecimentos e experiências são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante que cada dimensão seja sempre trabalhada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BNCC PRELIMINAR, 2015: 85).

Não se menciona, porém, algo que nos parece fundamental, a saber, a integração não apenas entre diferentes conteúdos, mas também com vozes esquecidas, com pessoas, com outras formas de conceber os saberes/epistemologias (SANTOS, 2004), com outros mundos possíveis/ontologias (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Esse diálogo é, a nosso ver, premente. Que projeto de conhecimento e de relações, de democracia, de consciência histórica, estaríamos fundando com uma musicologia da arte supostamente sem sujeitos ou com sujeitos excluídos (MENEZES BASTOS, 1993)?

A abertura a um diálogo simétrico com os próprios sujeitos de tradições operando outras lógicas que a artística asseguraria um remodelamento orgânico dos recortes entre som, plasticidade, dança, verbo, além de uma série de desdobramentos de sentido transversais, deixando ao estudo de artes a possibilidade de reformular seus próprios termos de acordo com o que cada universo tem a lhe dizer. Muito mais do que uma homogeneização e apropriação de conteúdos, acompanhados de uma pretensa operação de identidade, reconheceríamos e aprenderíamos com a diferença, guardaríamos a capacidade de ser afetados por ela, nos termos de FAVRET-SAADA (2005 [1990]).

A questão seria então, em sintonia com TUGNY (2014): como tratar a diversidade sem que ela represente apenas um tópico suplementar ao lado de outros a serem introjetados, dentro de um programa predesenhado? Como não neutralizar tudo aquilo que a diferença traz de irreduzível?

Garantir um espaço para tais conhecimentos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, nas áreas de educação artística, como prevê a lei 11.645/08, passa por garantir um lugar para seus respectivos mestres. Quanto à formação especificamente dos professores, reza no texto introdutório do componente: “Ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da Educação Básica” (BNCC PRELIMINAR, 2015: 82). Diante dessa assertiva, defendemos, igualmente, a

inclusão de mestres reconhecidos pelos grupos de culturas musicais diversas na posição de professores no ambiente escolar (o que já vem acontecendo em algumas importantes universidades federais brasileiras. Vide, por exemplo, o projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras, iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI), e não somente de professores licenciados em música. É importante, entretanto, que essa inclusão ocorra com título de notório saber, equivalente ao diploma dos graduados, e sua remuneração seja a mesma, para evitar disparidades. Além disso, acreditamos que deve ser privilegiada a utilização de materiais didáticos produzidos pelos mestres das culturas cujas músicas serão abordadas, bem como constituídos acervos sonoros ou fonotecas da diversidade. Explicitamos que é necessário um esforço para a produção de mais materiais que primem pela participação dos mestres negros e indígenas e que possam, de maneira diversificada, preencher essa demanda. É importante ressaltar ainda que, de modo geral, os professores licenciados em música lidam muito pouco, no âmbito dos cursos de licenciatura em que se formam, com estudos etnomusicológicos e com os recentes materiais produzidos com a participação dos próprios mestres aos que estamos nos referindo. O que ocorre mais costumeiramente é terem acesso a materiais e aulas marcadamente folcloristas, isto é, que tomam os diversos trabalhos acústicos (ARAÚJO, 1999) pelas vias do exotismo, da apropriação indébita, da objetificação, silenciando e excluindo seus reais protagonistas. O que propomos aqui é um olhar crítico no sentido da superação desse mesmo paradigma folclorista, na teoria e na prática pedagógica, uma vez que ele ainda orienta programas educacionais, define atividades didáticas e a elaboração de materiais. Não apenas os estudantes precisam ter acesso a essa diversidade de conhecimentos. Os professores, em seus treinamentos, precisam ser capacitados para o trabalho com culturas musicais diversas, sem que seja excluída a necessária presença na escola dos mestres dessas músicas outras. Essa capacitação é fundamental para que, por exemplo, a indicação constante nos “objetivos de aprendizagem do componente curricular arte” (LIAR1COA022) “Conhecer e reconhecer repertório musical regional, nacional e estrangeiro, relacionando códigos e convenções que são específicos da música” (BNCC PRELIMINAR, 2015: 88) possa ser conduzida condizentemente no espaço escolar.

Referências:

ARAÚJO, Samuel. Brega, samba e trabalho acústico: variações em torno de uma contribuição teórica à etnomusicologia. *Revista Opus*, Belo Horizonte, n.6, 10pp., 1999.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:



<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CAMP, Marc-Antoine. Quem tem autorização para cantar o cântico ritual? Notas sobre o status legal da música tradicional. *Revista USP*, São Paulo, n.77, p.76-89, 2008.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Os efeitos perversos do regime de propriedade intelectual. In: RICARDO, C.A. & F. RICARDO, F. (Orgs.). *Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: ISA, 2006. p.96-99.

CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, Recife, ano 14, vol.21, n.1, p.39-76, 2010.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.13, p.155-161, 2005 [1990]. Tradução de Paula SIQUEIRA, revisão de Tânia Stolze LIMA.

MENEZES BASTOS, Rafael José de. Esboço de uma Teoria da Música: Para Além de uma Antropologia Sem Música e de uma Musicologia Sem Homem. *Anuário Antropológico*, Brasília, p.9-73, 1993.

SANDRONI, Carlos. Propriedade intelectual e música de tradição oral. *Revista Cultura e Pensamento*, São Paulo, ed.3, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. Madison: Universidade de Wisconsin-Madison, 2004.

TUGNY, Rosângela Pereira de. A educação musical nas escolas regulares e os mestres das culturas tradicionais negras e indígenas. *Música e Cultura – Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia*, v.9, n.1, p.1-15, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.133-148, 2002.

¹ Cf. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

² O artigo 1º da Lei Nº11645/08 postula que: “O conteúdo programático a que se refere este 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”. (Lei nº11645/08, 10 de Março de 2008). Está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

³ Cf. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/como>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

⁴ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

⁵ Membros da atual diretoria da ABET – Vincenzo Cambria, Luciana Prass, Edmundo Pereira, Edilberto Fonseca.

⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/interaja?ac=AC_LIN>. Acesso em: 01 abr. 2016.