

Há cultura indígena no curso de licenciatura em música?

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Tiago Sá Leitão dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – tiagosls2@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo debater a presença da cultura indígena no curso de licenciatura em música, a partir da análise de seus Projetos Políticos e Pedagógicos. Com o auxílio da perspectiva de “Mundos Musicais” (ARROYO, 2002), do estudo do currículo e da sua descolonização (GOMES, 2012) e alinhado com as demandas da Lei 11.645/08, aponta para a necessidade da inclusão do mundo musical indígena nesse curso, tanto através da sua cultura como da sua participação como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem musical.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. Formação docente em música. Presença de estudantes indígenas. Descolonização.

Are there indigenous culture in the undergraduate course of music teaching?

Abstract: This work aims to discuss the presence of indigenous culture in the undergraduate course of music teaching, based on the analysis of their Political and Pedagogical Projects. Supported by the perspective of "Musical Worlds" (ARROYO, 2002), by curriculum and their decolonization (GOMES, 2012) and aligned with the demands of Law 11.645/08, it indicates the need of including the musical world of the Indians in this course.

Keywords: Law 11.645/08. Music teaching formation. Presences of indians. Decolonization.

1. Introdução

Neste artigo revisito dados levantados em duas pesquisas de que fiz parte (SANTOS; ALMEIDA, 2016; 2017). Ambas investigaram relações étnico-raciais e a formação docente em música. Com isso, tenho como objetivo debater a presença da cultura indígena nos cursos de licenciatura em música partindo da Lei 11.645/08 – que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana, com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História Cultura Afrobrasileira e Africana – PNERER (BRASIL, 2009), o qual apresenta ações que devem ser tomadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), entre outros (como pelo governo municipal, estadual e federal), para o cumprimento dessa Lei.

Este trabalho é iniciado com a apresentação do cenário, o qual é construído a partir da legislação atual e dos Projetos Políticos e Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em música das IES públicas do Brasil. Além disso, também é abordada uma significativa ausência na produção literária na área da Educação Musical (SILVA e ALMEIDA, 2016), sobre temáticas indígenas. Essa ausência nos mostra que a área ainda

precisa desenvolver maiores debates e publicações e deixa clara a rica possibilidade de uma abordagem transversal entre outras áreas do conhecimento, as quais já tem uma produção mais madura.

Para auxiliar nessa reflexão, é trabalhado o conceito de mundos musicais (ARROYO, 2002), o qual ajuda a compreensão da importância da presença da música indígena e do seu povo nas universidades, para construção de uma educação intercultural. Interculturalidade aqui é entendida a partir da perspectiva dos estudos sobre a colonialidade de Catherine Walsh (2009), como a transformação das estruturas e instituições que diferenciam hierarquicamente grupos, práticas e pensamentos e não como a simples relação entre diferentes raças e etnias. Os estudos sobre colonialidade debatem sobre as estruturas sociais que tem suas matrizes no colonialismo, que ver a descolonização como o rompimento dessas estruturas. Sendo assim, a partir da análise dos currículos dos cursos de licenciatura em música, observamos que as ausências são frutos de um currículo colonizado e colonizador (GOMES, 2012), o qual torna o mundo musical desses espaços: hegemônico, eurocêntrico e monocultural. Ou seja, estão formando docentes que reforcem os cânones da música erudita eurocêntrica e que perpetuem a naturalização das ausências aqui observadas.

Por fim, este artigo aborda implicações que possam colaborar para o cumprimento da legislação vigente e do PNERER, tendo como norte a descolonização dos currículos e a ocupação desses sujeitos nesses espaços de negociação. Dessa maneira, se faz urgente a reformulação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música, repensando os seus componentes para estarem coerentes com as questões aqui levantadas, preparando os alunos para atuarem nas escolas atendendo essas demandas. Entendemos aqui matrizes curriculares como a organização dos cursos, formadas por componentes (o que anteriormente eram chamadas de disciplinas, ou como ainda é possível observar em alguns PPPs) e suas cargas horárias. Além disso, também é necessário repensar a forma de ingresso de alunos indígenas nesses cursos, uma vez que o processo de seleção também tende a ser hegemônico e colonizador, que desconsidera outras formas de produzir e pensar música.

2. O Cenário

Neste ponto vamos observar o cenário, a partir das leis e diretrizes, dos projetos políticos e pedagógicos e da produção na área de Educação Musical, afim de construir a cena, pelo menos de forma teórica e oficializada, dos cursos de licenciatura em música. Logo, tomando como partida a Lei 11.645/08, a qual torna conteúdo obrigatório o ensino da história e cultura indígena no ensino básico. Assim, ela amplia a Lei 10.639/03, essa já tornava

obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A Lei 11.645/08 destaca a área da educação artística¹ no desenvolvimento desses conteúdos, como pode-se ler no segundo parágrafo: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, o PNERER (BRASIL, 2009) traz as principais ações atribuídas às instituições de ensino superior: a dedicação de uma atenção especial aos cursos de licenciatura, garantindo uma formação adequada sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A partir da Lei 11645/08 e do PNERER, podemos observar a necessidade de repensar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em música. Enquanto a Lei 11.645/08 traz em seu texto um destaque a música, uma vez que ela é conteúdo do componente curricular artes, o PNERER nos leva a refletir as licenciaturas de forma geral.

Tendo isso como ponto de partida, busquei atualizar, voltando às matrizes curriculares para verificar se houverem atualizações, os dados levantados entre os anos 2015 e 2016 na pesquisa acima mencionada. Realizada no âmbito do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), sob a orientação da professora Cristiane Almeida e com bolsa do CNPq, o estudo teve como objetivo: identificar quais estratégias os cursos de licenciatura em música estão adotando para atender à Lei 11.645/08. Nessa investigação levantamos 51 cursos de licenciatura em música de Instituições de Ensino Superior – IES de todo o Brasil, através do portal e-Mec (<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>). Em seguida, visitamos os websites das IES para analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e/ou os componentes curriculares dos cursos acima mencionados. Após a análise, constatamos que apenas 13 deles traziam conteúdos referidos na Lei 11.645/08 (SANTOS; ALMEIDA, 2016), nos PPPs ou como componentes curriculares. Abaixo há uma tabela (tab. 1) extraída de uma matriz curricular presente em um PPP de um dos cursos que foram consultados. Nela destaquei o componente que apresenta algum conteúdo com a temática indígena:

EIXOS	DISCIPLINAS
Fundamentos Culturais e Históricos	História da Arte I
	História da Arte II
	História da Música I
	História da Música II
	História da Música III
	História da Musica Popular Brasileira
	Folclore e Cultura Brasileira

Tabela 1: Relação de parte dos componentes curriculares de um determinado eixo (Fundamentos Culturais e Históricos), retirado do Projeto Político e Pedagógico de um curso de licenciatura em música de uma das universidades pesquisadas.

Esse é um dos poucos exemplos de componente curricular que abordam a temática indígena, o que pudemos identificar na bibliografia do plano de ensino desse componente (através da obra coordenada por Berta G. Ribeiro²), e a cultura afro-brasileira. Entre os PPPs e nos componentes curriculares analisados, apenas 13 cursos incluíam as temáticas afro-brasileira e apenas 4 propunham a cultura indígena nos seus componentes.

Contudo, com este levantamento podemos notar a hegemonia da música erudita eurocêntrica nos currículos. Já as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, que por sua vez são bastantes diversas, ocupam um espaço menor nesses documentos, quando estão presentes. Os componentes curriculares, presentes nesses documentos, são estruturados em função da música hegemônica citada. Esses componentes trazem os cânones da música ocidental e nos instrumentalizam para a compreensão das músicas de J. S. Bach, Morzat, Beethoven, Schoenberg, entre outros.

Todavia, a música indígena, o foco deste artigo, é quase totalmente ausente das matrizes curriculares e os seus componentes pouco contribuem para compreensão dessa música. O que está presente nos PPPs, ao que estou chamando atenção, é a naturalização da ausência da música de quaisquer comunidades indígenas, nesses cursos e, mais do que isso, a naturalização da hegemonia da música europeia.

Já na segunda pesquisa (SANTOS; ALMEIDA, 2017), também realizada no âmbito do PIBIC e sob a orientação da mesma professora, foi investigada a representação dos alunos da licenciatura em música da UFPE, que já houvessem cursado o componente “História e Cultura Afro-brasileira”, sobre o mesmo. Esse componente surgiu no PPP em busca de atender as demandas da Lei 10.639/03. Nessa pesquisa o que chamou atenção foi a

diferença significativa entre os números dos que cursaram o componente e dos que conheciam a Lei, ou seja, dos alunos que tinham cursado o componente, um pequeno número conhecia a Lei.

Logo, ao observar a relação entre o currículo e alguns reflexos de implementação, surge a seguinte pergunta: qual é o efeito de uma disciplina como essa em um curso com um currículo tão eurocêntrico? Essas questões giram em torno do valor atribuído à cultura afro-brasileira, uma vez que a pesquisa tinha esse foco. Contudo, pode ser pensada também e de forma mais preocupante em relação à cultura indígena, uma vez que as matrizes curriculares apresentam uma ausência maior da cultura indígena.

Assim, essas pesquisas nos mostraram que a cultura e a história indígena, afro-brasileira e africana ainda estão longe de ter um espaço equivalente à cultura e à história narradas e vividas pelos colonizadores, mesmo e as Leis sendo de 2003 e 2008.

Essa realidade também ecoa na produção acadêmica, como aborda Silva e Almeida (2016). Eles fizeram um levantamento das publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), sobre a temática indígena. As suas publicações mostram que, a partir da legislação já citada, “aos poucos, vai[-se] introduzindo a temática indígena, não apenas como objeto de discussão mas, especialmente, inserindo os indígenas nos espaços reservados aos não-indígenas” (SILVA e ALMEIDA, 2016, p. 08).

Um aspecto ainda mais difícil de se analisar neste trabalho, por não ser objetivo dos documentos analisados, é a presença de discentes e docentes indígenas nos cursos de licenciatura em música. Na pesquisa de 2017, tivemos a participação como entrevistado de um discente autodeclarado indígena, o qual afirmou que usou o sistema de cotas para indígenas no processo de ingresso na universidade e no curso de licenciatura em música (SANTOS; ALMEIDA, 2017). Essa pesquisa foi realizada com os alunos do curso de licenciatura em música da UFPE, e entre os entrevistados apenas esse foi identificado como indígena. Considerando que para ele ingressar no curso foi necessário realizar uma prova, na qual ele precisava ter a habilidade de ler a partitura e solfejar, em uma avaliação que não há espaço para outros mundos musicais além do hegemônico, gera uma nova questão: como estudantes indígenas poderiam ingressar nesses cursos através desse processo seletivo, no qual suas habilidades musicais não são reconhecidas? Além disso, segundo a matriz curricular, ele não teve contato com a música indígena, por conta da já mencionada ausência.

É esse o cenário que encontramos ao tentar responder se há indígenas nos cursos de licenciatura em música. Enquanto área de conhecimento e produção, a Educação Musical

tem muito trabalho pela frente, o que temos é um pequeno número de publicações sobre a temática e ainda encontramos muitas dificuldades de tornar a matriz curricular do curso coerente com a legislação. Contudo, temos a Lei 11.645/08, que, mesmo com os retrocessos que a atual política vem promovendo, ainda continua sendo uma promotora das discussões. Além desta Lei, temos também o já referido PNERER de 2009, o qual também inclui a história e cultura indígena, por abordar a Lei 11.645/08. É importante citar, que essas conquistas, as Leis e PNERER, são resultado da luta de movimentos sociais, de grupos populares, indígenas, quilombolas e outros, por direitos sociais, igualdade racial e respeito à diversidade.

Esses são pontos que ajudam a enfrentar parte da lógica colonialista, a qual vem dificultando a abertura de mais espaços para a comunidade indígena e para os negros. A partir do que vivi no curso de licenciatura em música, no qual pude ouvir de um docente, que: “música de preto e música de índio um seminário resolve, tem que colocar os alunos para estudar música”, além de outros depoimentos que me foram relatados e com as observações aqui desenvolvidas, entendo que a lógica colonialista promove o ideal de que precisa-se cada vez mais de componentes como: percepção, harmonia, estruturação, entre outros. Enfim, componentes que reforçam os cânones eurocentrados, monoculturais, hegemônicos, naturalizam a ausência no currículo da música indígena e negra e minimizam as complexidades que as mesmas possuem. E por fim, temos também, como lembra Silva e Almeida (2016), produções na área da Antropologia, Etnomusicologia e Educação, que podem corroborar a produção da Educação Musical.

3. Pensando a ausência para ser presença

Com essa abordagem, pode ser notada a ausência da cultura indígena nos currículos dos cursos de licenciatura em música das IES no Brasil e podemos entender de que forma os indígenas estão sendo inclusos. Contudo e de forma depreciativa, os povos indígenas e os negros estão presentes, pois eles são citados como objeto da missão jesuítica e escravos na história do Brasil. Sua influência na música brasileira é citada, mas como foi analisada anteriormente, ainda não sendo abordados de forma central e autônoma, ou seja, como agentes ativos e protagonistas dessas influências.

Como podemos notar, o currículo ajuda a preservação de uma visão estereotipada desses povos, precisando assim, ser pensado e revisto para que a Lei 11.645/08 e seus anseios sejam postos em práticas. Hoje os currículos não apresentam um espaço para se entender, ou buscar entender, a lógica indígena e conseqüentemente sua música.

Sendo assim, para pensar na presença dos indígenas a partir do currículo, precisamos pensar na “descolonização dos currículos” (GOMES, 2012), ou seja, questionar as estruturas que tornam os currículos excludentes. Nessa perspectiva, a diversidade de grupos étnicos e raciais aumenta na medida em que os direitos à educação são ampliados. Assim os grupos minoritários da sociedade são encontradas nas instituições de ensino e precisam se encontrar também nos currículos. Ou seja, essa diversidade precisa ser contemplada nos currículos, pois da forma pela qual são concebidos, invisibilizam os processos de educação e reeducação (por trazer um novo paradigma), que seria uma educação através da não hierarquização dos saberes de diferentes grupos étnicos e raciais (GOMES, 2012). Portanto, para Gomes (2012), é necessário repensar o currículo de forma que possa incluir as diferenças.

Entre essas diferenças está a diferença epistêmica, a qual envolve o que é entendido como conhecimento, a forma de produzir e organizá-lo. Pensando na diferença epistêmica na música, precisa ser considerado o pensamento dos indígenas sobre a própria música, tanto no âmbito estrutural e estético, quanto no âmbito social e simbólico. Caso contrário, como os indígenas poderão se inserir nos cursos de licenciatura em música sem ser colonizados? Ou seja, como os indígenas ingressarão sem ter que incorporar a música hegemônica em detrimento da sua?

Dessa forma, o que encontramos nos cursos de licenciatura em música é um “mundo musical hegemônico” (ARROYO, 2002), entendendo mundo musical como “um espaço social marcado por singularidades estilísticas, de valores, de práticas compartilhadas” (ARROYO, 2002, p. 101). Esse conceito nos ajuda a pensar a dimensão da exclusão, quando não trazemos o mundo musical indígena, que por sua vez é plural (por abranger uma grande diversidade, abrangendo 305 etnias e 274 idiomas no Brasil, segundo o censo de 2010), para os cursos. Ou seja, quando não incluímos essa música estamos excluindo também perspectivas socioculturais desses povos, uma vez que “a experiência musical acontece num contexto social e cultural carregado de sentido” (ARROYO, 2002, p. 114).

Então, essa ausência colabora para a propagação de um olhar ingênuo sobre o espaço social (ARROYO, 2002) dos indígenas. Sendo assim, pensar na inclusão do mundo musical indígena nos cursos de licenciatura em música é pensar em uma política de inclusão social, em uma universidade que contemple a diversidade que a cultura brasileira abrange e estar coerente com as determinações estabelecidas pela Lei 11.645/08. Para que esses cursos possam realmente se construir por mundos musicais não hegemônicos, reunir a diversidade e

para que neles diferentes práticas, estéticas, valores sejam realmente compartilhados e estejam coerentes com a legislação, é preciso descolonizar os currículos.

Há um aumento no número de indígenas nas universidades. A Fundação Nacional do Índio – Funai, vem mantendo acordo com instituições, como as universidades, que prevê a supervisão técnica do Vestibular Indígena (ABIORANA, 2018), o que vem favorecendo esse aumento. Também se destacam as ações afirmativas e as políticas específicas na contribuição de convênios, acordos, análises técnicas e participações em comitês específicos, que têm possibilitado cenários de inclusão e a reflexão sobre temas como esses debatidos neste artigo. O resultado disso vem transparecendo na pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o qual mostra o aumento de 52,5% nos números de ingressantes indígenas e de 32,18% de concluintes (ABIORANA, 2018), nas IES.

Esses números fazem emergir questões importantes para se refletir no curso de licenciatura em música nas IES brasileiras, por exemplo: qual é a porcentagem de alunos indígenas nestes cursos? Como foi a preparação desse aluno, para a ingresso? De que repertórios e habilidades musicais esses alunos precisam ter domínio para ingresso? Quais dificuldades eles encontram no decorrer do curso? Essas são apenas algumas possíveis questões que nos fazem pensar sobre a descolonização necessária para a construção de uma universidade intercultural.

4. Considerações Finais

Este artigo debateu as relações étnico-raciais, em especial a inserção da temática indígena, nos cursos de licenciatura em música nas IES brasileiras, a partir da análise da Lei 11.645/08 e dos Planos Políticos Pedagógicos dos cursos. Nesse debate foi avaliada também a presença de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura em música, a partir de uma IES e apontada a necessidade da inclusão dos mundos musicais indígenas, como uma estratégia de descolonização dos currículos.

Para essa inclusão ser realizada é necessário resolver questões que envolvam não só o currículo, mas também o processo seletivo e a concepção de música e universidade dos professores, os quais estiverem coerentes com a naturalização dessas ausências. Sendo assim, vejo ser necessário envolver e tornar presentes esses diferentes mundos, de forma que, em debate, possam tornar a universidade um mundo musical diverso, como a legislação determina. Essa inclusão deve ter como ponto de partida o atendimento das diretrizes impostas pelo PNERER.

Indo além, pensando na perspectiva de democratização das decisões e dos espaços, é necessário a participação de docentes, discentes, indígenas e não indígenas, e de todos os demais envolvidos em um debate que possa provocar uma ruptura da atual hegemonia e a inclusão de diferentes pensamentos e epistemologias nas universidades. Assim, parece que, dessa maneira poderemos, de fato, promover a descolonização dos currículos, dos espaços, das universidades com base na interculturalidade e na premissa de que a educação deve ser para todos.

Referências:

- ABIORANA, Kézia. *Cresce o número de estudantes indígenas nas universidades*. Brasília-DF: Ascom/Funai, 2018. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4720-cresce-o-numero-de-estudantes-indigenas-nas-universidades>> Acesso em: 30 de mar. 2018.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, p. 95-122, 2002.
- BRASIL. Lei n. 11.645, 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”*. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 16 fev. 2018.
- _____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/leiafrica.pdf/view>>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteira*, v. 12, n. 1, 98-109 (p.), 2012.
- RIBEIRO, Berta G. *Tecnologia Indígena. Suma Etnológica Brasileira*, Vol. II. Rio de Janeiro: FINEP/VOZES, 1987.
- SANTOS, T. S. L.; ALMEIDA, C. M. G. As Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em música. In: *XXIV Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da UFPE*. Pôster. Recife, 2016.

_____ . Representação Sociais dos licenciandos em música sobre a lei 10.639/03. In: *XXV Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da UFPE*. Comunicação. Recife, 2017.

SILVA, M. V. A.; ALMEIDA, C. M. G. Educação Escolar Indígena: ausências significativas na literatura. In: *XIII Encontro Regional Nordeste da Abem*. Anais. Teresina: ABEM, 2016. Disponível _____ em:

<<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2057/865>>. Acesso em: 16 de fev. de 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009

¹ Destacamos aqui o que está no texto da Lei 11.645/08, contudo não desconsideramos a mudança de paradigma proposta pela Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, da polivalência da educação artística para o fortalecimento das áreas artísticas em sus especificidades e interdisciplinaridade.

² RIBEIRO, Berta G. Tecnologia Indígena. *Suma Etnológica Brasileira*, Vol. II. Rio de Janeiro: FINEP/VOZES, 1987.