



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9425 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

VESTÍGIOS DE UMA ARQUITETURA CURRICULAR: A ESCRITURA COMO  
TECNOLOGIA DE PODER

Eduardo Prestes Massena - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE  
JANEIRO UNIRIO

### VESTÍGIOS DE UMA ARQUITETURA CURRICULAR: A ESCRITURA COMO TECNOLOGIA DE PODER

**RESUMO:** O trabalho apresentado é um recorte do que desenvolvi na minha pesquisa de doutorado e tem como objetivo refletir sobre os mecanismos que operam no sentido de validar um conjunto de conhecimentos estabelecidos nos documentos curriculares de educação musical da instituição pesquisada. A hegemonia da escrita diante da oralidade e da performatividade acaba por privilegiar um conjunto de conhecimentos em detrimento de outros. Se por um lado a escrita tem por objetivo criar um sistema cujo alvo almeja uma eficácia social, por outro, ficam sujeitas as mil maneiras de uso dos *praticantes pensantes*, que criam seus próprios currículos sem deixar suas marcas. No entanto, é preciso estar atento ao que é colocado para fora, desqualificado enquanto conhecimento e até tido como não existente, fruto da lógica de exclusão e segregação presente na operação das epistemologias do Norte. Nesse sentido, afirmamos a necessidade dos mergulhos nos cotidianos escolares em busca da diversidade que se apresenta diariamente em nossas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Educação musical; Cotidianos escolares; Epistemologias do Sul

As investigações feitas nos documentos curriculares de educação musical do xxxxx (instituição pesquisada) foram estimuladas pela curiosidade de achar vestígios que pudessem recompor os fios de uma trama esgarçada, puída, desfigurada sobre o ensino de música na escola. Em alguns momentos fiz a mesma pergunta de Certeau (2012) “onde se origina o prazer de ver o conjunto, de superar, de totalizar o mais desmesurado dos textos humanos?” (p. 157) Minha impressão diante desses documentos se assemelha ao dos que tentam conhecer a cidade olhando do alto, “a vontade de ver a cidade precedeu os meios de satisfazê-la” (CERTEAU, 2012, p. 157). Assim, percorri meus olhos pelas tabelas onde foram assinalados os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada série. O único sinal de vida nos escritos reside na constatação de que tais documentos foram produzidos/textualizados por um professor ou grupo de professores que tomaram decisões a respeito do que deveria ser marcado como conhecimento válido. Ao considerar a escrita como uma prática mítica, que

reorganizou nos últimos quatro séculos, “os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer a sua história” (CERTEAU, 2012, p. 203), Certeau afirma que a origem do conhecimento ou saber não estariam mais no que se narra, mas naquilo que a sociedade produz como texto. O autor nos ensina que nessa concepção “o progresso é do tipo escriturístico” (p. 204) e tudo que se considera político, científico ou escolar deve ser apartado do mundo da oralidade para que garanta seu *status* no universo das “verdades ocidentais”. Para o autor, escritura é “a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado” (p. 204). Sendo assim, o escriturístico se caracterizaria pela presença de três elementos: a página em branco, o texto e a elaboração de um sistema que tem como alvo uma “eficácia social” que atua sobre a sua exterioridade.

Os documentos curriculares não apresentam as marcas de quem os usa, são manuais que insinuam uma ação ou um modo de como se deve fazer. Mesmo assim as maneiras de usos são infinitas pois estão sujeitas às mil interferências criativas dos *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012). É um produto elaborado e direcionado à um grupo específico de professores de música, mas, ainda assim, esse mesmo produto não tem a capacidade, por si só, de controlar a maneira pela qual os sujeitos ordinários os utilizam. Entendemos, portanto, que os professores também criam seus próprios currículos em seus zanzares escolares cotidianos. “Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada” (p. 159). Sendo assim, os documentos curriculares tentam imprimir representatividade a uma forma específica de ensinar e pensar a educação musical e acionam os métodos (que ensinam a ensinar) e os relacionam a conjuntos específicos de conhecimentos expostos em listas que cegam ou escamoteiam as diversas formas de se fazer e criar educação musical.

Para Santos (2019), as epistemologias do Norte contribuem para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Ao afirmar que “as epistemologias do Norte concebem o norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido” (SANTOS, 2019, p. 25), o autor denuncia um mecanismo de exclusão que invalida todo e qualquer tipo de conhecimento produzido fora dos parâmetros elaborados pelo Norte. “Nesses termos, a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental” (SANTOS, 2019, p. 25). São os documentos curriculares, no âmbito escriturístico, que definem o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas. Se por um lado exaltam a produção e o modo de se fazer música no Norte, por outro, escondem, invisibilizam e desqualificam os sons “incompreensíveis” do Sul.

Para Schwarcz (2012), embora a relação com os povos indígenas e com os negros escravizados no Brasil desde o início da colonização portuguesa tenha sido pautado pela violência e segregação, tentou-se reconstruir a história de forma positiva. Essa tentativa partia de ações como a destruição de registros sobre a escravidão existentes nos arquivos nacionais no período pós abolição no século XIX ou ainda o investimento

Na imagem de um paraíso racial e a recriação de uma história em que a miscigenação aparecia associada a uma herança portuguesa particular e à sua suposta tolerância racial, revelada em um modelo escravocrata mais brando, ainda que mais promíscuo. (SCHWARCZ, 2012, p. 42)

Soma-se a essa tentativa, o processo de embranquecimento da população brasileira iniciado ainda em meados do século XIX com a chegada dos primeiros imigrantes europeus. Naquele período, as pressões externas e internas iam enfraquecendo o sistema escravocrata e a política da eugenia ganhava terreno ao vislumbrar um futuro branco por meio da miscigenação.

Quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada. (SCHWARCZ, 2012, p. 44)

Mbembe (2014) ao debater sobre o velho mito da superioridade racial, afirma ser a raça uma “ficção útil”, de caráter móvel, inconstante e caprichoso cuja função serviria para desviar “a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verossímeis – a luta de classes ou a luta dos sexos, por exemplo” (p.27). O hemisfério ocidental considerava-se o centro do mundo e utilizava seus mitos para fundamentar seu poder.

A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Falar delas é, antes de mais, assinalar uma ausência – a ausência do mesmo – ou ainda uma presença segunda, a de *monstrose de fosses*. (MBEMBE, 2014, p. 39)

Segundo o autor, durante muito tempo a noção de raça serviu para “nomear as humanidades não europeias (...) representando-as como se fossem seres menores ou o “reflexo pobre do homem ideal” (p. 39) separados por um tempo e diferenças intransponíveis. Assim, produzem o Negro como um ser submisso, como um corpo a ser explorado pelo seu senhor e, por conta disso, um corpo sem memória, sem virtudes.

Nascimento (2016) alerta que a “sobrevivência dos traços culturais africanos” (p. 129) no Brasil fora manipulada por estudiosos com o objetivo de sustentar uma sociedade brasileira não racista e harmoniosa. Para Nascimento, tais manipulações se tornavam aparente pelo uso do termo “infiltração” ao se descrever a forma como os traços culturais africanos marcavam as características brasileiras. Era mais uma evidência de que a contribuição africana só seria aceita caso fosse de forma sutil, “disfarçada, atuando na clandestinidade” (NASCIMENTO, 2016, p. 129).

Ao verificar os documentos curriculares estudados, os traços culturais de matriz afro-brasileira e/ou indígena trafegam por uma presença sutil, beirando uma ausência. O amplo domínio dos saberes eurocêtricos não deixa espaço na narrativa escriturística para que ressoem outros sons, outras músicas, outras formas de escutar e se relacionar com a música. Tais práticas quando descritas aparecem sob o manto da generalização, como no uso do termo “música popular”, que pode ser qualquer gênero musical que não se enquadre nos padrões da música erudita de concerto europeia.

Todos os documentos curriculares estudados foram pautados pelos parâmetros e conceitos da música ocidental europeia. Além dos elementos gráficos necessários para o domínio da leitura e escrita no pentagrama, o canto vocal foi outro elemento recorrente. Notou-se também que os hinos pátrios constituem o conjunto indicado como repertório específico para o exercício do canto vocal. Os hinos são elementos recorrentes no segmento dos anos finais do ensino fundamental. Para Fuks (1991) o canto orfeônico simboliza a utilização da música pela instituição escolar pois o “canto cívico-disciplinador dos anos 1930 (...) atuava no sentido cívico-disciplinar, no pedagógico-disciplinar (controle dos comportamentos) e no musical-disciplinar” (p. 101). Essa função da educação musical, ao ser elaborada como um produto disciplinador, se articula com outros elementos escriturísticos presentes nos documentos curriculares que caracterizam a escola. Talvez essa tenha sido a artimanha para consolidar uma das formas pela qual a educação musical se instalaria no espaço de poder escolar tornando-se um componente curricular.

Outra presença recorrente a partir da década de 1930 é a indicação para o estudo da história da música, delimitando essa história aos períodos barroco, clássico, romântico, impressionista e contemporâneo da música de concerto europeia. Eis um indício de que a ruptura proposta pelos modernistas em relação às influências europeias não fora atendida. A política baseada na eugenia e na miscigenação como processo de embranquecimento da população torna-se mais forte do que as preces modernistas em busca de identidade cultural brasileira, mais do que nunca, a Europa continuava a ser um modelo padrão. O ensino de história da música continuava a ser sobre a história da música europeia de concerto. Outras metodologias e formas de pensar e fazer a educação musical nas escolas surgem nos documentos curriculares a partir da década de 1980, principalmente tópicos relacionados a criação de música e a experimentação sonora. É possível perceber também os vestígios de outros movimentos como o da “oficina de música”, que defendia a prática musical como jogo (REIS e OLIVEIRA, 2013), as sugestões para a experimentações sonoras baseadas nas ideias de Murray Schafer, a organização e distribuição dos conteúdos curriculares semelhantes à concepção sugerida por Keith Swanwick.

Os programas curriculares são documentos fixos e textualizados, são normativas oficiais que imprimem a existência de uma ordem hierarquicamente estabelecida, apenas a leitura livre de “funcionários autorizados” (CERTEAU, 2012) seria tolerada. Para Certeau a tentativa de retirar a autonomia semântica do leitor

Condena à sujeição os consumidores que agora se tornam sempre culpados de infidelidade ou de ignorância diante da “riqueza” muda do tesouro assim posto à parte. Essa ficção de tesouro escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobredetermina a sua relação com o texto. (CERTEAU, p. 242)

Como observamos, são documentos que negociam e carregam em si as marcas dos debates políticos educacionais de suas épocas. Algumas marcas parecem ter atravessado gerações de professores, permanecendo nos documentos curriculares como uma reverência ao passado e às tradições. Desta forma, contribuíram para a consolidação de um tipo de educação musical específica, uma monocultura musical baseada numa única história, num único repertório e na notação musical eurocêntrica. Tais documentos reforçam o tensionamento existente entre a música popular e a música erudita, empurrando para as fronteiras da abissalidade todo o tipo de música que pouco negocia com a monocultura eurocêntrica.

Neste trabalho, optamos em entender o currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012) dos *pensantespraticantes* das escolas. Nessa perspectiva, os currículos são consequência dos encontros, debates, discussões, negociações e conversas que acontecem na escola entre os *pensantespraticantes* desses cotidianos. Oliveira argumenta que essa perspectiva permitiria que outras experiências fossem desinvisibilizadas, promovendo a troca entre saberes, temporalidades, culturas numa aproximação com a ideia de ecologia de saberes de Santos (2010). Nesse sentido, pesquisar os currículos *pensadospraticados* nos levaria a não compactuar com as hierarquias estabelecidas entre os conhecimentos nos espaços escolares. Assim sendo, inundar as nossas pesquisas e visibilizar essas práticas nos faria caminhar no sentido de promover a emancipação social.

Não nos interessa percorrer pelas escritas míticas curriculares sem mergulhar nos cotidianos e suas mil maneiras de fazer, ali o currículo ganha vida e as interações nos defrontam com a diversidade incontrolável de nossas salas de aulas. Talvez essa experiência possa nos fazer olhar com outros filtros para os documentos que tentam direcionar o ensino de música, quem sabe, essas outras tantas formas de se fazer e pensar música na escola possam criar outros currículos *pós-escritos* que representem os caminhos e descaminhos

traçados por professores e estudantes em seus cotidianos.

## Referências

- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. I ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.
- OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.
- REIS, L. A. dos; OLIVEIRA, F. N. de. Oficina de Música: **A compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v 5, n 1, jan-jul/2013.
- SANTOS, Boaventura S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.