

## UM OLHAR MULTICULTURAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### A MULTICULTURAL LOOKING: SOME CONTRIBUTIONS FOR THE PERFORMANCE OF THE MUSIC TEACHER ON BASIC EDUCATION

<sup>1</sup>Renan Santiago de Sousa

<sup>2</sup>Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

**RESUMO:** Este artigo, baseado em legislações educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN/1998), Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, disserta que a Educação Musical deve respeitar a diversidade e contribuir no combate a todo o tipo de preconceitos e discriminações. A fim de contribuir com esta discussão, o presente trabalho busca auxiliar na resposta da seguinte pergunta: Como poderia o professor de Música ministrar a sua disciplina na Educação básica de modo a respeitar a diversidade cultural presente nas salas de aula? Dessa forma, baseado na perspectiva crítica do multiculturalismo (CANEN, 2007; CANDAU, 2008), buscou-se reunir contribuições da literatura acadêmica que poderão de alguma maneira fomentar aulas de Música multiculturais, contribuindo assim, para que a teoria educacional possa se transformar em prática docente. Este texto mostra-se relevante, pois entende-se que a escola é um local permeado por multiculturalidade e sujeita a problemas causados pelos choques entre as culturas, tais como: racismos, preconceitos, discriminações, sexismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, que devem ser combatidos por uma Educação que valorize a diversidade. Nessa perspectiva, este trabalho sugere cinco atitudes ao professor de Música para que as suas aulas sejam multiculturais: 1) Valorizar a cultura do educando e de sua comunidade; 2) Diminuir o choque existente entre a sua cultura e a cultura do alunado; 3) Ampliar os horizontes musicais do seu alunado; 4) Discutir criticamente os problemas de relevância social e concatena-los com a disciplina de música e 5) Utilizar um currículo flexível.

**PALAVRAS-CHAVE:** multiculturalismo; educação musical; revisão bibliográfica.

**ABSTRACT:** This paper, based in educational legislations such as Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996 (LDBN/1996), National Curriculum Guidelines of 1998 (PCN/1998), Law Act No 10.639, in 2003 and Law Act No 11.645, in 2008, argues that Music Education should respect diversity and contribute to the fight against all kinds of prejudice and discrimination. In order to contribute with this discussion, this paper aim to help to answer the follow question: How could the Music teacher ministry your subject on primary and secondary school in order to respect the cultural diversity present in classrooms? Therefore, based on the critical perspective of multiculturalism (CANEN, 2007; CANDAU, 2008), this paper seeks to

<sup>1</sup>Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ (PPGE-UFRJ), Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário e licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Contato: holy\_renan@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ, com período de estágio no exterior financiado pela CAPES, realizado no programa de Pós-graduação em História da Universidad Alcalá (Madri - Espanha), mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (CBM-CEU), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho. Fez os cursos de Música (piano) e licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música no CBM-CEU, e o de licenciatura em Pedagogia na Universidade Nove de Julho. Hoje trabalha como avaliador do Ministério da Educação - MEC/INEP nos processos de regulação para autorização e reconhecimento de cursos de graduação e como professor do curso de graduação em Música da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Contato: ednardomonti@gmail.com

reunite contributions from academic literature that may structure multicultural music classes, thus contributing to the educational theory can turn into teaching practice. This text is shown to be relevant, because it is clear that the school is a place permeated by multiculturalism and subject to problems caused by clashes between cultures (such as racism, prejudice, discrimination, sexism, xenophobia, religious intolerance etc.), which should be combated by an education that values diversity. From this perspective, this study highlights five attitudes that the music teacher must have for your class became multicultural: 1) Enhance the student's culture and its community; 2) Reduce the existing clash between their culture and the culture of the student body; 3) Expanding musical horizons of its students; 4) critically discuss the problems of social relevance and concatenate them with the music of discipline and 5) using a flexible curriculum.

**KEYWORDS:** multiculturalism; musical education; literature review.

## 1. MULTICULTURALISMO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA

Uma das principais características da contemporaneidade é a grande multiculturalidade<sup>3</sup>, percebida principalmente nos centros urbanos. Atualmente, o conceito de cultura nacional – ou seja, em um conjunto de conhecimentos que realmente representam um país como um todo – é considerado equivocado, pois a diversidade cultural torna-se tão grande que é impossível um indivíduo se identificar com todas as culturas de seu país (HALL, 2005).

Uma das problemáticas por detrás dessa multiculturalidade se dá pela hierarquização de valores que foi socialmente construída entre essas diversas culturas, ou seja, algumas delas são elitizadas e valorizadas enquanto outras são menosprezadas. Walsh (2012) afirma que

Este sistema de clasificación se fijó en la formación de una jerárquica y división identitária racializada, con el blanco (europeo o europeizado, masculino) en la cima, seguido por los mestizos, y finalmente los indios y negros en los peldaños últimos, como identidades impuestas, homogêneas y negativas que pretendían eliminar las diferencias históricas, geográficas, socioculturales y lingüísticas entre pueblos originários y de descendencia africana. (WALSH, 2012, p.67)

Não se pode olhar essa hierarquia de valores socioculturais de forma ingênua, negando-a ou acreditando que há uma democracia racial e cultural imperando na atualidade, pois o que parece acontecer é uma disputa política entre grupos dominantes que querem se afirmar no poder e os grupos dominados que lutam para resistir, entre outras coisas, à imposição cultural.

Voltando o foco às questões da Educação, entende-se que o fato do currículo escolar, muitas vezes, selecionar apenas conteúdos que são provenientes das classes dominantes, corrobora para que se perpetuem as desigualdades sociais e educativas que tradicionalmente estão

---

<sup>3</sup> Segundo Hall (2003), a multiculturalidade é um fenômeno social que se dá quando diversas culturas ou grupos sociais dividem o mesmo lócus social.

presentes nas escolas, pois como destaca Bourdieu & Passeron (2011), quando as classes dominantes impõem a sua cultura às classes dominadas, desprovendo-as das suas próprias identidades culturais, se estabelece uma convivência violenta no que tange aos aspectos simbólicos, sendo esse fenômeno conhecido como violência simbólica, que é “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas” (p.19).

Portanto, quando os currículos selecionam apenas conhecimentos que fazem parte da cultura e dos interesses de determinados grupos culturais, o restante dos educandos geralmente não se vê representado no processo educativo, o que pode causar desinteresses e problemas no rendimento escolar. Essa seleção “elitizada” de conhecimentos para o currículo escolar também pode representar uma forma das classes dominantes se afirmarem no poder, mas como o currículo também é uma seleção de conhecimentos, nada impede que outros conhecimentos sejam também selecionados para que a cultura das classes populares também seja valorizada (CANEN & MOREIRA, 2001).

Por isso, compreende-se necessário nos dias atuais, a existência de um currículo baseado na teoria do multiculturalismo, que pode ser definido como um campo teórico e político que busca repensar as hierarquias estabelecidas pelas imposições das classes dominantes às classes dominadas por meio de uma reflexão ética e de uma reestruturação epistemológica inclusiva.

Vale ressaltar que pensar em multiculturalismo de forma transformadora e emancipatória é bem mais do que simplesmente inserir conteúdos de diversos grupos culturais no currículo escolar, mas faz-se necessário que os currículos escolares e a prática docente estejam baseados na perspectiva multicultural crítica ou intercultural crítica<sup>4</sup> (CANEN, 2007; CANDAU, 2008) - que se enfoca nas relações culturais, examinando criticamente as diversas tensões causadas pelo choque entre as culturas que formam a sociedade, contribuindo assim para formar cidadãos que rejeitam o preconceito e a discriminação que se encorpam no Brasil desde a época da sua colonização.

Sendo assim, uma Educação Musical multicultural buscará rejeitar visões tradicionais, reducionistas, hegemônicas e preconceituosas que afirmam que apenas certas manifestações musicais podem, realmente, ser classificadas com Música, ou que algumas musicalidades são superiores do que outras.

---

<sup>4</sup> Existe uma falta de consenso entre os pesquisadores da área sobre qual seria a denominação correta: interculturalismo ou multiculturalismo. Podemos afirmar que, independentemente do prefixo, ambas nomenclaturas expressam ideias bem semelhantes e que este trabalho utilizará o termo “multiculturalismo” por este ser mais abrangente e mais tradicional do que interculturalismo no ensino de artes. Para mais informações, leia Penna (2012, p.88)

Aliado a isso, a legislação educacional que vigora no Brasil se posiciona em favor da diversidade cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDBN/96), em seu terceiro Artigo, sugere, entre outras coisas, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a “valorização da experiência extra-escolar” e “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996). Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluíram a “Pluralidade Cultural” como tema transversal, ou seja, algo que por sua relevância, deve ser tratado transversalmente em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Posteriormente, são sancionadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabeleceram como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas.

A realidade plural da sociedade brasileira, a demanda trazida por essas legislações que valorizam a pluralidade cultural e o retorno maciço da Educação Musical no ensino básico brasileiro demandam a seguinte questão: Como poderia o professor de Música ministrar a sua disciplina na Educação básica de modo a respeitar a diversidade cultural presente nas salas de aula?

Portanto, nesse artigo se apresenta as teorias do multiculturalismo relacionadas à Educação Musical como uma possibilidade de ensinar Música na Educação Básica, valorizando a multiculturalidade e se adequando às legislações que surgiram a partir da LDBN/96, evitando também a disciplina de Música não venha desvalorizar a cultura dos alunos, violentando-os simbolicamente.

## **2. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EXISTÊNCIA DO MULTICULTURALISMO NAS AULAS DE MÚSICA**

Este artigo, portanto, busca reunir e organizar algumas das contribuições de diversos pesquisadores do campo da Educação Musical que dissertam sobre procedimentos que favoreçam a existência de aula de Música multicultural.

Para tal, esta pesquisa utilizou a revisão bibliográfica como abordagem, visto que ela fornece uma base teórica indispensável para a compreensão e aprofundamento do tema tratado, tanto aos leitores como para os autores da pesquisa.

Nesta pesquisa, foram analisados os artigos publicados entre 1996 e 2015<sup>5</sup> nos anais da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), bem como em livros que abordam o tema do multiculturalismo na Educação Musical, publicados entre 2010 e 2013, a saber: Santos (2012) e Penna (2012). O foco era procurar, reunir e categorizar diversas

---

<sup>5</sup> Esse grande período de análise foi necessário, visto que poucos artigos da ABEM abordam a temática que a pesquisa procurava.

contribuições e recomendações feitas pelos autores a fim de que uma aula de Música esteja minimamente embasada na perspectiva multicultural.

Não se pretende argumentar que para que uma aula multicultural ocorra o professor deva apenas seguir uma “receita de bolo”, visto que a lista trazida neste trabalho é provisória, e tem mais interesse em levantar um diálogo sobre o tema aqui tratado do que fechá-lo permanentemente. Posteriormente, mais contribuições poderão ser adicionadas – talvez não por nós – a esta listagem, bem como algumas das que aqui estão, poderão ser retiradas. O mais importante, é contribuir com a discussão.

Também não se pretende afirmar que disciplina de Música tenha como objetivo principal apaziguar as lutas entre culturas, mas deve-se ter consciência que uma indicação norteadora de como agir deve sempre ser bem vinda; e mesmo que a Educação Musical não tenha como princípio fundamental o multiculturalismo, não se pode permitir que as aulas de Música sejam ambientes que, direta ou indiretamente, contribuam para a perpetuação da hegemonia – em lugar da heterogeneidade -, e de fenômenos sociais negativos, como o racismo, o preconceito – incluindo o musical -, a discriminação entre outros.

Os próximos subtópicos listarão e explicitarão essas contribuições.

## **Sobre o ato de valorizar a Educação musical não-formal, a musicalidade do educando, da sua comunidade e a música midiática**

A literatura acadêmica tem apontado para a importância da Educação Musical não-formal e da valorização da musicalidade do educando. Muitas vezes pecamos<sup>6</sup> por acharmos que um educando que nunca frequentou uma aula formal de Música não tem nenhum conhecimento musical. Porém, assim como existem diversos tipos de músicas, existem também diversas formas de Educação musical.

Em sua dissertação de mestrado, Didier (2003), conta um caso significativo:

Um exemplo claro disso são os depoimentos de uma aluna (Sheila, 29 anos) que chegou dizendo baixinho, depois da primeira aula do PHC [Programa Horizontes Culturais]: “Não entendo nada de música”. Semanas depois, na entrevista para esta pesquisa, a mesma aluna contou que tocava tamborim nos ensaios da escola de samba e sambava: “eu já saí de passista, em várias escolas”. (DIDIER, 2003, p. 5)

---

<sup>6</sup> Decidimos escrever em primeira pessoa do plural pelo fato de também sermos professores de Música e também porque cremos que tais recomendações também servem para a nossa própria prática docente.

Esse relato nos mostra que, muitas vezes, pessoas com uma grande vivência musical se sentem distantes da Música por nunca terem assistido aulas formais, porém não se pode dizer que uma menina que cresceu frequentando uma escola de samba e cresceu embebida no contato com esse ritmo não é educada musicalmente. Ela foi sim musicalizada, porém, com uma Educação musical diferente, nem superior nem inferior, apenas diferente. Arroyo apud Queiroz (2004) assim nos afirma:

Acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais – de educação musical não são os únicos, mas apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no cotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino-aprendizagem da música ocorrem (...). Desse modo, não podemos acreditar que processos de educação musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música, eles acontecem em distintos contextos culturais. (ARROYO APUD QUEIROZ, 2004, p. 104)

Da mesma forma, um aluno que canta em um coral de uma igreja, que percute tambor em um centro espírita, que faz parte de um grupo que toca músicas tradicionais no sul do Brasil, que pesquisa na internet procurando novas bandas de rock ou que simplesmente ouve música o dia inteiro, é, de certa forma, educado musicalmente e essa educação que ele traz de casa deve ser aproveitada nas aulas de Música.

Sobre isso, Strokes apud Aristógueli (2011) nos diz:

En el caso de la educación musical, esto significa que cada persona sabe de la música de acuerdo con sus experiencias interpretativas, de audición, de producción musical, de baile y movimiento, o incluso al hablar sobre la música (STROKES APUD ARISTOGUÉLI, 2011, p.22)

Quando o educando aprende Música, tendo como ponto de partida o que ele já conhece, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais satisfatório, visto que tal educando já tem capital cultural<sup>7</sup> suficiente para aprender com mais facilidade o conteúdo, visto que ele faz parte da sua realidade e de sua vivência. Penna (2012) nos fala da seguinte forma:

---

<sup>7</sup> Ora, para Bourdieu (2008), a hierarquização cultural reforça a divisão social. Os indivíduos que conseguiram absorver a cultura considerada e legitimada (reconhecida) como superior, tendem a ser estimados socialmente. Esses bens culturais adquiridos que fazem com que o indivíduo venha a ganhar prestígio social é denominada por Bourdieu como capital cultural; uma clara analogia ao capital econômico. Bem, a aquisição de certo bem cultural é como se fosse uma moeda que possibilita seu possuidor de conseguir granjear privilégios sociais. Dessa forma, a aquisição de capital cultural faz com que um indivíduo que pertence à classe elitizada se mantenha aceito nela ou faz com que um indivíduo de uma classe tida como inferior possa se mobilizar socialmente, tornando-se elitizado.

[...] sendo a música uma linguagem cultural um tipo de música se torna significativo para nós a medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, com a sua poética. Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com “estranhamento”. Essa atitude de estranhamento e desconsideração em relação à vivência musical do outro muitas vezes se articula a uma crítica às produções da indústria cultural, levando a considerar o outro como “vítima” passiva e alienada do poder da mídia. Isso merece uma reflexão mais profunda. (PENNA, 2012, p. 90)

Portanto, o educador não deve considerar seus educandos como completos analfabetos musicais. O educando pode, mesmo sem nunca ter pisado seus pés em uma aula de Música chegar até a ensinar Música para o seu professor, numa perspectiva freiriana.

Não só a musicalidade do educando, mas sugerimos também que a música da comunidade onde este vive seja considerada. Não necessariamente o educando aprecia a música que é tocada onde ele mora, pois este pode preferir músicas de outros ambientes culturais; mas, sem dúvida, esse educando tem certo contato com essa musicalidade e precisa também aprender valorizá-la.

Essa importante contribuição é também corroborada por Queiroz (2004), que diz que devemos usar as “vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio” (QUEIROZ, 2004, p.105). Conde & Neves apud Didier (2012) fortalecem a questão:

[...] a escola, onde deveria processar-se de maneira mais intensa o processo educacional, e que se considera, erroneamente, local único da prática educativa, ignora a vivência cultural comunitária. Ou, se não ignora, trata com desprezo estas manifestações culturais da comunidade (p.111).

Possíveis contradições podem ser verificadas quando a cultura local da comunidade não é valorizada nas aulas de música. A título de exemplo, pode-se recorrer à imagem de uma escola que esteja localizada em um local que tenha uma forte ligação com Música (um local próximo a uma escola de samba, por exemplo) e, nas aulas o professor traz logo no primeiro dia algo do barroco italiano! É preferível, sempre, começar com a musicalidade dos educandos e, principalmente, com a musicalidade de sua comunidade, pois por mais que talvez alguém da classe não goste da música do local onde vive ou não frequente os ambientes culturais onde essa música é transmitida, o professor de música deve tentar usar essa musicalidade em suas aulas e levar os educandos a valorizar e conhecer a sua própria cultura.

Mas, como saber de todas essas informações? Como conhecer a musicalidade do educando e de sua comunidade? Existem duas formas, sendo a primeira mais simples: Perguntando. Para tal, recorreremos à Didática geral.

Segundo Piletti (1986), a sondagem é uma estratégia didática na qual o professor, antes de iniciar seu trabalho, busca conhecer as características de seus educandos, a fim de poder ensiná-los de modo mais eficaz. Contextualizando esta questão para o âmbito da Educação Musical, pode-se afirmar que uma das principais características que o educador deve conhecer em seus educandos é a sua musicalidade.

Para que ocorram aulas multiculturais durante o ano letivo o professor pode agir como um desbravador, um pesquisador, um verdadeiro etnomusicólogo, curioso e interessado em conhecer a cultura musical do local onde leciona. Seria muito bom que, mesmo antes do ano letivo começar, o professor passeasse pela comunidade onde dará aulas, bem atento, com os ouvidos abertos – parafraseando Schafer -, a fim de conhecer melhor as músicas que predominam no ambiente.

## **Sobre o ato de minimizar o choque existente entre a cultura do professor e a cultura do educando**

Nós, professores de Música, obviamente, temos concepções e opiniões formadas por diversos tipos de Música: consideramos algumas boas e outras ruins. Temos todo o direito fazer isso, mas é importante que venhamos a evitar que nossas concepções e que nossa “autoridade” docente influenciem na escolha do repertório usado nas aulas.

Durante sua formação, o licenciando em Música, muitas vezes, é ensinado a apreciar e estudar somente a música “erudita”, rejeitando as manifestações musicais de grupos populares, como por exemplo, o funk, o hip-hop e o rap. Por essa razão, sugerimos que nós, educadores, modifiquemos nossa percepção e julgamento sobre qualquer estilo musical que detestemos, pois talvez teremos que trabalhar com este durante nossas aulas de Música. Sobre esta questão, Lazzarin (2006) afirma que:

A música, como característica única de humanidade, manifesta em cada cultura seu contexto de valores, tradições, crenças, linguagens, etc. Como obrigação do multiculturalismo respeitar todas as manifestações artísticas de todos os contextos, tornam-se questionáveis os julgamentos de qualidade musical, já que se deslocam os padrões da música erudita ocidental como critério de “boa música” e se relativizam os critérios de avaliação” (LAZZARIN, 2006, p. 130).

Kusher apud Aróstegui (2011) fortalece o explicitado ao afirmar que “no podemos decir que un estilo musical es mejor que otro y que el juicio de valor dependa de las preferencias personales de cada uno aporta otra magnífica oportunidad para educar críticamente al permitir erosionar la autoridad del profesor y de la escuela (p. 28)

Isso também coloca em cheque o sistema conservatorial e a própria proposta de ensino de muitos cursos de licenciatura em Música que subvalorizam a música popular (PEREIRA, 2014), e, da mesma forma, a definição de arte se dilata: não está mais apenas na Europa do século XVIII, mas também está aonde qualquer fenômeno criativo ocorra. Penna (2012) corrobora:

O multiculturalismo no ensino da arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional.

[...] Assim, em nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Tona-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as de mídia. (PENNA, 2012, p. 90)

Portanto, é necessário que nós, professores de Música, venhamos impedir que nossos gostos e conceitos pessoais determinem a musicalidade que permeará nossas aulas. Também se faz necessário que necessário que as músicas midiáticas também entrem tenham espaço nas aulas de música, mesmo que isso ocasione um choque com a cultura do professor. Mais uma vez, com a palavra, Penna (2012):

Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. No entanto, como demonstra Duarte (2004, p. 134), é recorrente a visão da “música ‘da mídia’ como elemento estranho ao professor [de música], algo que perturba, que está fora do seu trabalho”

[...] criar uma polarização entre ela [a indústria cultural] e uma arte dita “verdadeira” ou “superior” é uma atitude reducionista e improdutiva, que

desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produção artística (PENNA, 2012, p.91).

Ratificando a citação acima, de Penna (2012) afirma que:

Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nossos próprio gosto, ou simplesmente à indicação de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar construir os caminhos necessários para um diálogo intercultural inicia-se com a disposição em olhar o aluno e acolher suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito a sua especificidade e a seus valores próprios. (PENNA, 2012, p. 100)

## **Ampliando os horizontes musicais: a heterogenia na Educação musical**

O educador que queira ministrar uma aula multicultural crítica não deve somente se restringir a apenas à musicalidade própria do educando e a da sua comunidade, antes ele deve apresentar o educando músicas de outras culturas. Concordamos com Queiroz (2004) quando este afirma o seguinte:

O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical. (QUEIROZ, 2005, p. 101)

O primeiro passo pode ser dado com o capital cultural que o educando já possui, porém é um erro gravíssimo parar por aí. Devemos ampliar os horizontes musicais do educando, ampliar sua visão, até para que este possa dizer: Eu gosto dessa música por que eu realmente gosto, e não porque eu só apenas conheço esta.

Fazendo assim, o professor poderá diminuir a barreira entre o “popular” e o “erudito” na sala de aula, pois, a final de contas, ambos têm a mesma importância na Educação musical multicultural e não é salutar que o professor crie barreiras nocivas entre a música “popular” e “erudita”.

Ao ensinarmos músicas novas, de outras culturas e procedências, com outras estéticas e facetas, além de aumentarmos a visão musical dos educandos, também estaremos contribuindo

para que o fenômeno da guetização<sup>8</sup> não ocorra.

Sugerimos, portanto, fugir de toda e qualquer forma de hegemonia, seja a tradicional hegemonia do grupo dominante, ou a atual e contemporânea hegemonia de resistência dos grupos historicamente oprimidos. Pretendemos argumentar com isso que, da mesma forma que a Educação Musical não pode valorizar apenas a cultura historicamente dominante mais do que a historicamente oprimida, ela também não pode fazer o processo contrário, pois “pensar o multiculturalismo nesses termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra” (LAZZARIN, 2006, p.131).

Resumindo, a recomendação que a literatura nos dá é a seguinte: ir em caminho oposto à valorização de uma única cultura, seja ela a hegemônica ou a de resistência. O caminho a se seguir quando queremos uma abordagem multicultural é o caminho da heterogenia, da hibridização.

Em uma sociedade que tem uma multiculturalidade tão desenvolvida como a nossa, não é de soar um tanto como óbvio a necessidade de se tentar incluir na Educação os conteúdos de diversos grupos socioculturais. Aróstegui (2011) assim diz, que “necesitamos de un currículo heterogéneo porque el alumnado lo es, y es a ellos a quienes tenemos que prestar atención, a sus diferentes necesidades.” (ARÓSTEGUI, 2011, p. 27)

Porém, mais do que um currículo heterogêneo, se faz necessário um currículo que, primeiramente, afirme a musicalidade dos educandos, depois que os faça valorizar a sua identidade musical e a musicalidade de sua comunidade, que faça os educandos valorizarem todo e qualquer tipo de manifestação musical, sabendo que elas fazem parte do patrimônio histórico mundial e que alargue os horizontes musicais dos nossos educandos, fazendo-os viajar nos países e culturas, nas diferentes eras, ou simplesmente naquela vizinhança que está logo ali bem próximo, mas que, por algum motivo, não podemos ir lá.

## **A Educação musical crítica**

Uma das principais características do currículo multicultural é admitir que as questões relativas aos conflitos de culturas, de etnia, de gênero, de sexualidade etc. são determinantes na

---

<sup>8</sup> Penna (2012) diz que esse é um dos grandes riscos do multiculturalismo, quando um grupo social se fecha em guetos com sua própria cultura, isolando-se das demais. Existem grupos que estão tão centrados em suas tradições culturais que simplesmente se recusam incorporar novas culturas em suas tradições. São geralmente, grupos historicamente dominados, como afrodescendentes, indígenas, migrantes e imigrantes, que cultivam sob forma de resistência a cultura que, muitas vezes, o colonizador tentou extirpar. O grande risco dessa prática de resistência cultural é o congelamento identitário e a falta de hibridização cultural (HALL, 2003) O professor que atuar em situações como essa, deverá agir com cautela e bom senso, sabendo que a guetização não é o melhor caminho, porém a resistência cultural é um direito de qualquer grupo social.

Educação, e por isso, tal modalidade de currículo tenta englobar conteúdos de diferentes identidades culturais – sobretudo aquelas que são estereotipadas -, a fim de diminuir a hegemonia causada pelo currículo tradicional.

Um currículo multicultural também cobra que, em sala de aula, haja discussões e debates sobre assuntos de relevância social, como racismos, preconceitos, discriminações, sexismos, intolerâncias religiosas, xenofobias etc. Hornburg & Silva (2007) afirmam que:

O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou outro. (HORNBERG & SILVA, 2007, p.65)

A Educação musical parece ignorar esses fatos, como se isso fosse algo para outras disciplinas, como a História ou a Sociologia, mas devemos saber que a emergência de solucionar os problemas discriminatórios atuais, sobre tudo o ideológicos causados pelos anos e mais anos de colonização, Império e escravidão, é um tema que deve perpassar todas as disciplinas escolares, respeitando as áreas de atuações. Portanto, a Educação Musical, não deve ser omissa quanto a isso. Lazzarin (2008) critica essa indolência da Educação musical ao dizer que:

A educação musical, como área de produção e de transmissão do conhecimento, em alguns momentos, parece desconsiderar que está inserida em um movimento de cultura que é maior que o simples ensino de música. Em outras palavras, parece ocorrer uma despolitização no sentido específico das relações entre saber e poder [...]. O que eu quero dizer é que, preocupada em apresentar soluções e respostas aos problemas formativos, a pedagogia superficializa ou esconde o próprio conflito de lidar com conflitos. (LAZZARIN, 2008, p.124)

Uma perspectiva multicultural da disciplina de Música requer que o professor reconheça que as salas de aula são locais propícios para conflitos de cunho simbólico e ideológico travados entre membros de diferentes grupos socioculturais, e tal fato deve ser problematizado com os educandos. Isso pode ser feito sem fugir da musicalidade que exige uma boa aula de música, pois já que a Música é determinante da cultura de um local e determinada por esta (QUEIROZ, 2004, p. 100), a própria cultura faz com que haja diferenças na musicalidade dos diferentes grupos, e essa pode ser contextualizada nas nossas aulas.

Por que a música de concerto é vista como uma música “elevada”, em comparação com

músicas populares? Por que certos gêneros musicais são rapidamente relacionadas a certos grupos sociais? O preconceito musical está relacionado ao preconceito econômico ou étnico? Esses são exemplos de questionamentos que podem ser feitos em uma aula de música por uma Educação musical crítica sem fugir do tema principal “Música”.

É evidente que essas discussões recorrentes do currículo pós-crítico devem ser feitas com bom senso, se não a crítica de Penna será verificada<sup>9</sup>. O educador musical deve ter a consciência de que a aula de Música, a priori, é para se fazer e apreciar música. Porém, sem essas discussões e reflexões, a aula de música não será realmente multicultural.

## **Sobre o Currículo flexível**

Quando refletimos sobre uma Educação para diversidade, temos que conceber uma Educação menos rígida e calcificada, pois com o advento da pós-modernidade, temos indivíduos mais plurais e individualizados, no que tange a saberes, conhecimentos e culturas (WOODWARD, 2014). Engessar os conteúdos do currículo em uma forma uniforme seria retroceder à modernidade, onde a Educação era tal como uma ciência exata, onde tudo deveria ser ordenado e igualizado (SANTOS, 2012).

E como existem várias formas de Educação musical, incluindo as não-formais, dizer o que deve ou não ser ensinado sem conhecer o alunado a quem se destina o ensinamento é um convite ao conservatorismo e a falta de inclusão da diversidade nas aulas de Música. Por isso, admitindo-se que cada local tem uma cultura diferente e, por conseguinte, uma musicalidade diferente, se faz necessário diferentes estratégias para a Educação Musical. Em outras palavras, o currículo deve surgir de uma realidade e não gerar uma realidade.

Em suma, a Educação Musical e seus conteúdos são produtos do meio cultural no qual se quer ensinar. Portanto cabe ao professor de Música ter a sensibilidade e bom senso de conhecer a cultura de seus alunos e de sua comunidade e, através destas culturas, fazer seu planejamento anual.

Então, tem-se que o currículo para uma aula multicultural deve ser crítico, heterogêneo e, finalmente, flexível. Flexível no sentido de não ser engessado, não impor exatamente o que ensinar nem quando ensinar nem ditar a ordem de um ensino. Usar um currículo flexível não

---

<sup>9</sup> Penna (2001) critica veementemente os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Artes/Música, por estes proporem uma grande quantidade de conteúdos voltados para discussão e reflexão, que não levam o educando a compreender a linguagem musical (p. 129). Ratificamos que o fazer música deve ser a centralidade da disciplina de Música na educação básica, mas nada impede que, quando o professor julgar necessário, haja debates e reflexões sobre como a Música sofre influência e influencia determinados fenômenos sociais. Esses debates, obviamente, não devem ocupar todo o tempo da aula de Música.

significa a adoção de um *laissez-faire* nas aulas de Música, muito pelo contrário, a adoção de um currículo flexível exige seriedade, pois depende da percepção e da capacidade de adaptar as características do educando e de sua escola ao currículo e ao planejamento escolar. Dessa forma, o professor que irá usar um currículo flexível, pode escolher seus conteúdos e a ordem destes de acordo com a necessidade que verificar nos educandos e de acordo com os recursos da sua escola<sup>10</sup>. Em resumo de tudo o que foi dito neste subtópico, tem-se a opinião de Santos (2012b), da qual eu concordo (grifo nosso):

Há conexões e multiplicidade de caminhos, ordenações e diversidade de modos de aprender que as pesquisas musicológicas e os estudos em educação musical têm nos permitido conhecer melhor, **instabilizando** sequências lógicas lineares já tomadas como ideais e adequadas a todos. (SANTOS, 2012, p. 213)

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamamos a atenção de que, embora o objetivo principal da disciplina de Música seja o fazer e a apreciação musical, bem como o conhecimento dos conceitos musicais, não se pode ignorar a dimensão da cultura na elaboração dos nossos currículos e do planejamento escolar. Ao procedermos deste modo, não poderemos, igualmente, ignorar a existência dos fenômenos gerados pelos choques entre as culturas – como hierarquizações culturais, racismos, preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, a adoção de um currículo e uma didática multicultural pode ajudar a diminuir esses fenômenos sociais negativos, ao estimular trocas culturais entre diferentes grupos.

Salientamos também, que não se pode culpabilizar a figura do docente da educação básica, como se este fosse o responsável por haver ou não aulas e currículos multiculturais nas escolas, pois as legislações e políticas curriculares também devem continuar a afirmar e valorizar a diversidade cultural.

Afirmamos que também as Instituições de Ensino Superior, aquelas que formam os professores de Música, precisam se empenhar em formar profissionais para uma realidade multicultural e estas farão isso ao valorizar, dentro da academia, a musicalidade do alunado que encontramos normalmente nas nossas escolas.

### 4. REFERÊNCIAS

---

<sup>10</sup> A proposta de um currículo rizomático para a educação musical, feita por Santos (2012a), é um bom exemplo de currículo flexível. Não a citamos diretamente no trabalho, pois isso seria um “deslize intelectual”, visto que a ideia de rizoma é inspirada na Filosofia da diferença de Gilles Deleuze, que nega a priorização da identidade, o que diverge exponencialmente do pensamento multiculturalista, que é a base do nosso trabalho.

ARISTÓGUI, José Luis. Por um currículo contrahegemônico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19 – nº 25, pgs. 19-29, jan-jun 2011.

BRASIL, Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. nº 9.294/96. Brasília, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 10. ed. Petrópolis. Vozes, 2008. p.71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. *O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação*. Comunicação & Política, v. 25, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In \_\_\_\_\_. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, 2001.

DIDIER, Adriana Rodrigues. *A educação musical no caso da história de vida dos professores: o caso do Programa Horizontes Culturais*. Dissertação (mestrado) apresentada no Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações Culturais*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003  
\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de janeiro: dp&a; 2005.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre o currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científico do ICP*. Vol. 3 n.10 – jan. - jun./2007

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia de educação musical. *Revista ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 125-131, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 121-128, mar. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a Educação*. Minas Gerais: Autêntica Editorial, 2004.

PENNA, Maura. *A(s) Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina: 2008

\_\_\_\_\_. *Música nas escolas: analisando as propostas do PCN para o ensino fundamental*. In. É esse o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014

PILLETI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SANTIAGO, Renan ; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. *Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional*. *Pesquisa e Música*, v. 13, p. 112-126, 2014.

SANTOS, Regina Marcia Simão dos. *Um paradigma estético para o currículo*. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

SANTOS, Regina Marcia Simão dos. *Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática*. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012