

O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural

Cristiane Maria Galdino de Almeida

UFRGS/ UFPE

e-mail: cmgabr@yahoo.com.br

Sumário:

Nesta comunicação, apresentarei um recorte do projeto de pesquisa de doutorado cujo objetivo é investigar como a diversidade sócio-étnico-cultural¹ da sociedade e da escola integra os cursos de formação de professores de música, a partir da perspectiva dos licenciandos. Neste texto, exponho uma reflexão inicial sobre essa diversidade a partir do multiculturalismo e sua relação com a educação musical. Esses conceitos, presentes na legislação educacional brasileira e discutidos nas áreas de Educação e Música, mais especificamente na subárea de Educação Musical, contribuem para a discussão sobre políticas públicas para a cultura, artes e música a partir da educação musical intercultural.

Palavras-Chave: Educação musical intercultural; multiculturalismo; formação de professores de música.

Introdução

Ao se falar de políticas públicas atuais para a cultura, artes e música, é imprescindível estabelecer a relação destas com a educação. Essa inter-relação é percebida, entre outras possibilidades, nos documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos oriundos do Ministério da Educação, além de explicitar os indicadores propostos pelo Estado, trazem elementos das conquistas de movimentos organizados da sociedade brasileira.

O ensino da arte é apresentado, na LDBEN, como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996), no parágrafo 2º do artigo 26 das disposições gerais sobre a Educação Básica. Além disso, a Lei Federal aponta como “competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.” (Brasil, 1998a: 49). Por essa razão, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neles, a “Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar” (Brasil, 1998a: 63) e “refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.” (Brasil, 1998b: 19).

Além de tratar dos conteúdos específicos de cada área tratada no ensino fundamental, os PCNs apontam uma nova possibilidade de se trabalhar conhecimentos vinculados à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à orientação sexual, ao trabalho e ao consumo e que foram denominados de temas transversais. No documento,

¹ Termo utilizado por Maria Regina Clivati Capelo (2003: 108) e que inclui, entre outros aspectos, “pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, geográficas, religiosas, de visões de mundo, projetos individuais, desejos, valores, experiências vividas e ressignificadas.”

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (Brasil, 1997: 19).

No volume que trata sobre o ensino de Arte é salientada a importância desta área em trabalhar com o tema da pluralidade cultural, pois “na sala de aula interrelacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião.” (Brasil, 1998b: 41).

Essa perspectiva apresenta-se também no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica. Ao tratar a reforma curricular como um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica, o documento afirma: “Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.” (Brasil, 2001: 9).

Embora esteja restrito a apenas um dos aspectos da diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também requer dos professores a participação mais efetiva na sociedade, como explicitado a seguir:

professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (Brasil, 2004: 15).

Tal posicionamento é defendido por Zeichner (1993) ao se referir à formação de professores para a diversidade cultural. O autor aponta entre os elementos-chave para essa formação, a necessidade de se “ensina[r] aos alunos-mestres a dinâmica do preconceito e do racismo e de se explicar como lidar com eles na sala de aula.” (Zeichner, 1993: 106)

Tantos os documentos quanto os teóricos que discutem essa temática apontam para a formação inicial de professores como o lócus privilegiado para se trabalhar essas questões. Com o intuito de contribuir com essa discussão, decidi investigar como a diversidade sócio-étnico-cultural da sociedade e da escola integra os cursos de formação de professores de música, a partir da perspectiva dos alunos. Neste texto, apresento a reflexão inicial sobre essa diversidade a partir do multiculturalismo e sua relação com a educação musical. Trata-se de um recorte de pesquisa em andamento, que consistirá em um estudo de entrevistas com licenciandos em música de universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Multiculturalismo

Na revisão de literatura realizada até o momento, foi freqüente a utilização do multiculturalismo como referencial em dissertações e teses que tratam da diversidade, embora o termo seja

polissêmico, [e] pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças – estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (Canen; Arbache; Franco, 2001: 164).

Para Gonçalves e Silva (2001: 11), o multiculturalismo “é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem.” Ele inicia, então, no âmbito dos movimentos sociais e, posteriormente, é introduzido no contexto educativo por docentes afro-americanos da área dos Estudos Sociais. Entre as propostas desses pesquisadores, estão o desenvolvimento de

novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilingüismo e desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural (Gonçalves; Silva, 2001: 54).

Ao ser incorporado às políticas públicas, se transformaram em ações educativas compensatórias destinadas principalmente aos filhos de imigrantes e em ações afirmativas, com o intuito de igualar as populações negras e brancas no mercado de trabalho e na educação (Silva, 2003). Segundo esse autor, tais ações refletiam uma postura assimilacionista presente na sociedade americana e que ficou conhecida como *melting pot*. Nele, as outras culturas são acolhidas pela cultura dominante.

O pluralismo cultural, termo que é associado às teorias assimilacionistas, é questionado a partir dos anos 1950, quando “é proposto um novo modelo [a coexistência de várias culturas] chamado de pluralismo multicultural” (Silva, 2003: 25) ou “multiculturalismo pluralista” (Ibid., id.: 26). A metáfora relacionada agora é a do *mosaico*.

McLaren (2000), por sua vez, apresenta o multiculturalismo a partir de quatro perspectivas: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência. No primeiro, a visão é colonialista, assimilacionista. O humanista liberal, a partir de uma visão universalista e essencialista, argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas. O multiculturalismo liberal de esquerda, também essencialista, diverge do anterior por enfatizar a diferença cultural. O multiculturalismo crítico e de resistência, é defendido pelo autor, como possibilidade de intervenção crítica nas relações de poder que organizam as diferenças.

Para Silva (2003), essa intervenção diante da realidade, com ênfase na relação entre culturas é denominada de interculturalismo, especialmente na literatura européia. Isso auxiliaria a tornar mais claros os conceitos, pois o multiculturalismo seria visto como o reconhecimento de diferentes culturas em um território e o pluriculturalismo, como a permanência da identidade de cada uma dessas culturas.

Multiculturalismo e educação musical

O uso do termo multicultural na literatura da educação musical não é recente: Educação musical multicultural (Elliott, 1989; Volk, 1993), perspectivas multiculturais na educação musical (Anderson; Campbell, 1996), educação musical em e para uma sociedade multicultural (Kuami, 1996), entre outros. No entanto, a utilização da “palavra multicultural, por si só, asseguraria a presença do multiculturalismo como eixo configurador das reflexões empreendidas?” (Canen; Arbache; Franco, 2001: 163). Ao analisar dois desses textos, percebemos que eles refletem algumas das tendências do multiculturalismo apresentadas anteriormente.

O artigo de Volk (1993), no *Journal of Research in Music Education* (JRME), apresenta a história e desenvolvimento da educação musical multicultural como evidenciado no *Music Educators Journal* (MEJ), de 1967 a 1992. A autora expõe, assim, os três conceitos formadores da educação musical multicultural:

“cultura” é definida como formas aprendidas do pensamento e do conhecimento que habilitam um indivíduo a sobreviver em sociedade. Se “educação musical” é a transmissão

dessa parte da cultura que se expressa através da música, “educação musical multicultural” habilita alguém para atuar efetivamente em múltiplas culturas musicais² (Volk, 1993: 139).

Volk aponta Egon Kraus como primeiro educador musical a abordar esse tema em uma conferência da Internacional Society for Music Education (ISME), que foi publicada no *Music Educators Journal* (MEJ), em janeiro de 1967. Em seu discurso, Kraus (apud Volk, 1993: 138) desafiou a ISME e os educadores musicais a resolverem os oito problemas por ele apontados, que envolvia entre outros pontos, a inclusão de culturas musicais estrangeiras em todos os níveis de educação, a renovação das metodologias de percepção auditiva, rítmica e de teoria musical que incluísse a música de outras culturas, revisão dos livros de texto e outros materiais didáticos considerando o preconceito e as atitudes racistas e nacionalistas neles apresentados e a preparação de materiais didáticos que incluíssem músicas de outras culturas, utilizando, de preferência, gravações autênticas destas músicas.

Por sua vez, Anderson e Campbell (1996: 1) no primeiro capítulo do livro *Multicultural perspectives in music education*, intitulado *Teaching music from a multicultural perspective*, afirmam que a

educação musical multicultural reflete a diversidade cultural do mundo em geral e dos Estados Unidos, em particular, promovendo um currículo de música que incluía canções, peças coral, seleções instrumental e a escuta de experiências representativas de uma ampla série de culturas étnicas³.

Como justificativa para essa abordagem multicultural na sociedade americana, os autores apresentam os percentuais de imigrantes que compõem a população dos Estados Unidos. No entanto, não se prendem ao conceito de “melting pot” que estaria em declínio mas apresentam o país como “composto de um mosaico de várias comunidades étnicas que contribuem para a cultura nacional mesmo mantendo distintas identidades⁴” (Anderson; Campbell, 1996: 2).

Além dos termos “múltiplas culturas musicais”, “culturas musicais estrangeiras”, “preconceito e as atitudes racistas e nacionalistas”, “diversidade cultural”, “melting pot” e “mosaico de várias comunidades étnicas” que se articulam com o pluralismo cultural e o multiculturalismo pluralista, é possível observar nos dois textos a ênfase no repertório a ser utilizado em sala de aula; “[n]os elementos das músicas do mundo; [n]os contextos culturais dos ‘objetos’ musicais; e [no] planejamento e implementação de currículo” (Elliott, 1989: 11).

Essas tendências do multiculturalismo na educação musical, explicitadas acima, serão insuficientes se quisermos interferir nas políticas públicas para a cultura, arte e música. Para isso, faz-se necessário não apenas reconhecer as diferenças e incluí-las nos programas de formação de professores mas assumir o desafio de construir uma sociedade democrática e não discriminatória, a partir de uma educação musical intercultural.

Finalizando, retomo o objetivo deste texto de ser apenas uma reflexão inicial sobre um tema que traz em si a diversidade que se propõe explicar. Dessa forma, outros autores se juntarão aos aqui mencionados para pensarmos a formação do professor de música para a diversidade cultural brasileira.

² “culture” is defined as learned ways of thinking and behaving that enable an individual to survive in a society. If “music education” is the transmission of that part of culture that is expressed through music, “multicultural music education” enables one to function effectively in multiple music cultures.

³ Multicultural music education reflects the cultural diversity of the world in general and of the United States in particular by promoting a music curriculum that includes songs, choral works, instrumental selections, and listening experiences representative of a wide array of ethnic-cultures.

⁴ A country composed of a mosaic of various ethnic communities that contribute to the national culture as they maintain distinct identities.

Referências Bibliográficas

- Anderson, William M.; Campbell, Patricia Shehan. (Eds.). (1996). *Multicultural perspectives in music education*. Virginia: MENC.
- Brasil. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em 18 de mai. 2006.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília : MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC /SEF.
- Brasil. Parecer CNE/CP nº 9/2001. (2001). *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acessado em 18 de jun. 2003.
- Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR.
- Canen, Ana; Arbache, Ana Paula; Franco, Monique. (2001). Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1. p. 161-181.
- Capelo, Maria Regina C. (2003). Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: Gusmão, Neusa Maria M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta. p. 107-134.
- Elliott, David J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal Music Education*, n. 13, p. 11-18.
- Gonçalves, Alberto Oliveira; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (2002). *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuami, Robert. (1996). Music education in and for a multicultural society. In: Plummeridge, Charles (Ed.). *Music education: trends and issues*. London: Institute of Education/University of London. p. 59-76.
- McLaren, Peter. (2000). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Gilberto Ferreira da. (2003). Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: Fleuri, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-52.
- Volk, Terese M. (1993). The history and development of multicultural music education as evidence in the Music Educators Journal, 1967-1992. *JRME*, vol. 41. nº 2. p. 137-155.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.