

Cultura, currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural

RENAN SANTIAGO DE SOUSA
ANA IVENICKI

■ 438

Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (CBM-CEU), Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) e doutorando em Educação pelo mesmo programa. Também é professor de Música na rede básica particular da cidade do Rio de Janeiro.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e PhD em Educação pela University of Glasgow. É Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lotada no Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação, aposentada, e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Pesquisadora 1A do CNPq.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

■ RESUMO

Este artigo, escrito no formato de ensaio teórico, tem como objetivo apresentar a necessidade de um pensamento multiculturalmente orientado na Educação Musical, bem como apresentar um possível caminho teórico para professores e pesquisadores que se interessam pelo tema. Para tal, se argumenta que por meio do entendimento de como os conceitos de cultura, currículo e identidade se relacionam entre si e com a Música, poder-se-á compreender a urgência de uma Educação Musical multicultural. Por fim, aponta-se caminhos para que tal filosofia educacional se torne algo concreto nas salas de aula.

■ PALAVRAS-CHAVE

Educação Musical, Multiculturalismo, Cultura, Currículo, Identidade.

■ ABSTRACT

This article, written in theoretical essay format, aims to present the need for a multiculturalally oriented thinking in Music Education, as well as to present a possible theoretical path for teachers and researchers interested in this subject. For this, it is argued that through the understanding of how the concepts of culture, curriculum and identity relate to one another and to Music, one can understand the urgency of a multicultural Music Education. Finally, ways are pointed out so that this educational philosophy becomes something concrete in the classrooms.

439 ■

■ KEYWORDS

Music Education; Multiculturalism, Culture, Curriculum, Identity.

1. Considerações Iniciais

A pluralidade cultural do mundo contemporâneo é um aspecto inegável. Tal questão tem evoluído nas últimas décadas e um puro e simples silenciamento cultural passou a dar espaço a um crescente reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas¹.

¹ Um marco histórico é a Constituição de 1988, que inova em reconhecer a prática do racismo, valorizar a identidade indígena e colocar os direitos de homens e mulheres em pé de igualdade. A partir desta carta magna, surgem legislações voltadas para a área da educação - como os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais - que também valorizam as diferenças culturais.

Porém, não se argumenta que os debates sobre as questões ligadas aos problemas gerados pelas diferenças culturais (como racismos, sexismos, intolerâncias religiosas, bullyings etc.) estejam esgotados, muito menos que tais problemas já estejam solucionados. Ainda há muito a se avançar.

Dentro desta perspectiva, encontra-se a Música como conteúdo escolar incluído pela Lei 11.769/2008, modificada em 2016 pela lei 13.268 (BRASIL, 2016). Argumenta-se que a Música, enquanto cultura, prática social e disciplina escolar, se insere nos problemas pós-modernos podendo, direta ou indiretamente, corroborar para o surgimento dos diversos tipos de preconceitos e discriminações, mas em contrapartida, tem também potencial para evitar e tratar tais problemas.

Nessa perspectiva, apresenta-se o multiculturalismo como referencial teórico propício a contribuir com o entendimento e posicionamento crítico diante de tais questões. Canen apud Batista et al. (2013) define multiculturalismo na Educação como “um campo teórico e político de conhecimentos, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca formas alternativas de incorporar as identidades marginalizadas no cotidiano escolar”.

Na Educação Musical, tal referencial teórico também pode direcionar a Música, enquanto disciplina escolar, na promoção de uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos socioculturais dentro de dado lócus social, favorecendo hibridismos e trocas positivas por meio do diálogo (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, 2017).

Desse modo, o presente trabalho, escrito no formato de ensaio teórico, busca contribuir com a área do multiculturalismo na Educação Musical, indicando um possível² caminho que explicita a importância e a urgência de uma reflexão multiculturalmente orientada da Educação Musical.

Aponta-se que o multiculturalismo na Educação Musical, enquanto campo teórico e filosofia educacional, pode se amparar em três conceitos-chave: cultura, currículo e identidade, que se relacionam diretamente, porém, sem que cada uma dessas esferas deixe de apresentar um grau de independência em uma espécie de ‘trilateral conceitual’. Portanto, o presente artigo busca elucidar tais conceitos, mostrando como a Música se relaciona com eles.

Espera-se que ao final do artigo seja perceptível o argumento de que uma Educação Musical multicultural é coerente com o momento atual do mundo e que, por tal razão, deve ser estimada tanto em pesquisas acadêmicas como na prática docente.

2. Cultura

Uma análise morfológica do vocábulo “multiculturalismo” sugere uma definição bem simplória deste termo, visto que o prefixo “multi” somado ao radical “cultura” e seguido pelo sufixo “ismo” indica a ideia de uma teoria, um sistema, que reflete sobre a uma realidade caracterizada pela existência de muitas culturas. Porém, a análise morfológica do vocábulo em questão não é suficiente para a compreensão da dinâmica do multiculturalismo, visto que o termo “cultura”, radical do vocábulo analisado, é extremamente volúvel, polissêmico, incerto, ou seja, pode expressar diferentes significados em diferentes contextos.

² Vale ressaltar que este ensaio é uma sugestão de caminho teórico para se pensar multiculturalismo na Educação Musical, visto que existem outros. Por exemplo, para entender multiculturalismo por meio da teoria crítica pós-moderna, leia Almeida (2009) e para entender o mesmo referencial por meio de uma pesquisa inspirada na teoria da Escola de Frankfurt, leia Migon e Nogueira (2015).

Tal questão, ou seja, a polissemia do termo “cultura”, foi objeto de análise de Eagleton (2011). Segundo o autor, a definição de cultura em voga se opõe a ideia de natureza (ou seja, a cultura é um aspecto tipicamente humano e o que surge sem intervenção humana é somente natural), porém, a primeira definição de cultura expressava justamente uma relação intrínseca com questões naturais, mais precisamente com a agricultura, visto que “cultura” denotava cultivo da terra (p. 9). Até hoje, possivelmente, ninguém será repreendido por utilizar tal termo para se referir a uma plantação, a uma cultura de milho, por exemplo.

A partir desta perspectiva, a ideia de cultura passou a não somente definir uma atividade agrária para também se referir um processo de “cultivação interior”. Ou seja, como se pode cultivar o solo a fim de se obter dele bens necessários, pode-se também cultivar o espírito, a mente, fazendo-a evoluir. A cultura se torna, portanto, praticamente um sinônimo de civilidade, ou melhor, atributos mentais e comportamentais que tornam um indivíduo civilizado em um padrão ocidental (p. 17-25).

Posteriormente, com o advento da Antropologia, o vocábulo “cultura”, que denotava “civilidade” em um contexto ocidental e eurocêntrico, passou a também denotar o antônimo deste termo: modos de viver, percepções de mundo, padrões éticos e morais de grupos que fogem do padrão de civilização ocidental (p. 20 e 25). Eagleton escreve que a “cultura como civilidade é o oposto de barbarismo, mas a cultura como um modo de vida pode ser idêntica a ele” (2011, p. 43). Surgem portanto, as civilizações inca, latina, africana etc. que de certo ponto de vista, não eram civilizados.

Nessa perspectiva, os modos de viver que expressavam e ainda expressam a cultura de diversas civilizações se materializam sob a forma de “conhecimentos, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e habilidades adquiridas pelo ser humano como membro de uma sociedade³” (TYLER, 1920, p.1). Desse modo, tais artefatos, costumes, rituais, festividades e outros aspectos que caracterizam as diferentes civilizações passam a ser também definidos como cultura.

A cultura passou a ser vista também, por vezes, de maneira evolucionista por parte da comunidade acadêmica, mais precisamente da escola antropológica do evolucionismo social, representada principalmente por Edward Tylor que, influenciado pelo Darwinismo, defendia que civilização europeia estava em um estado superior de evolução se comparada as outras civilizações espalhadas pelo mundo e que tais civilizações menos evoluídas, com o tempo, evoluiriam para o mesmo estado social da Europa. Argumenta-se que pensamentos como este corroboraram para a visão do “benevolente colonizador”, cujo papel seria auxiliar para que as civilizações colonizadas pudessem evoluir ao nível europeu, o que legitimava práticas de silenciamento das culturas colonizadas.

Tal visão da cultura como a maneira ímpar de certo grupo viver, por ser focada em aspectos materiais, passou a ser combatida pela tradição antropológica no início do século XX representada por trabalhos de antropólogos renomados como Clifford Geertz e Claude Lévi-Strauss. A cultura, na tradição da Antropologia Simbólica, avança em um nível abstrato, na produção simbólica de significados e definições por meio da linguagem. Em suma, torna-se cultura tudo o que é publicamente transmitido e recebido (GEERTZ, 1994, p. 10)

³ No original em inglês: “(...) knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”.

A Antropologia Simbólica também buscou desconstruir a ideia evolucionista de cultura, ou seja, admitiu a existência de culturas mais ou menos complexas, mas não de culturas superiores ou inferiores, visto que cada cultura se desenvolveu diferentemente sob diferentes aspectos. Pode-se dizer que essa perspectiva de cultura, portanto, se constitui em um dos gêrmens da teoria do relativismo cultural, ou seja, da impossibilidade de comparar culturas pelo seu estado evolutivo. Sobre isso, Eagleton (2011, p. 27) afirma que

A cultura como civilização tinha tomado emprestada suas distinções entre elevado e baixo dos primórdios da antropologia, para quem algumas culturas eram claramente superiores a outras; mas a medida que os debates foram desenvolvendo-se o sentido antropológico da palavra tornou-se mais descritivo do que avaliativo. Ser algum tipo de cultura de algum tipo já era um valor em si; mas não faria mais sentido elevar uma cultura acima da outra do que afirmar que a gramática do catalão era superior à do árabe.

■ 442 Dentro dessa perspectiva, concorda-se que não se pode apontar musicalidades superiores ou melhores do que outras, igualmente, não se pode apresentar formas de Educação Musical mais ou menos corretas.

Porém, do mesmo modo que Eagleton (2011) reconhece a importância do conceito antropológico de cultura, o citado autor demonstra insatisfação no que se refere a grande amplitude acarretada pelo termo que, ao mesmo tempo, implica em uma grande rigidez conceitual.

Primeiramente, o autor critica a dualidade conceitual estabelecida entre cultura e natureza, refutando a afirmação de que tudo o que não é natural é cultural, afirmando que se “se a cultura significa tudo o que é humanamente construído ao invés de naturalmente dado, então isso deveria logicamente a indústria assim como a mídia, formas de fazer patos de borracha, assim como maneiras de fazer amor ou se divertir” (p. 53).

Assim, não são todos os aspectos do modo de viver a vida que são, em geral, classificados como culturais, mas somente aqueles mais diferenciadores e, por vezes exóticos. O significado antropológico abrange “desde estilos de penteados e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido ao passo que o sentido estético da palavra inclui Igor Stravinsky, mas não a ficção científica” (p. 51), mas, ao mesmo tempo que alguns aspectos – principalmente os mais exóticos – parecem ser objetos de reflexão cultural, outros são desprezados. Eagleton (p. 53) escreve que

Já que os ingleses fabricam canos de esgoto da mesma forma que os japoneses, sem vestir nenhum encantador traje nacional e sem cantar baladas tradicionais animadoras durante o processo, a fabricação de canos de esgoto é excluída da categoria da cultura tanto por ser demasiadamente prosaica como por ser não específica demais.

Eagleton (2011), amparado na Antropologia Simbólica, explica tais desa-

venças, afirmando que alguns aspectos da vida e da humanidade não são culturais - ou são menos do que outros - por não serem significativos, enquanto a cultura, nesta perspectiva, seria justamente “uma rede de significações nas quais estão suspensas a humanidade” (p. 53). Desse modo, a fabricação de canos de esgoto pode não ser uma prática significativa para um povo, mas a culinária, as tradições e a musicalidade podem ser assim classificadas; contudo, da mesma forma, poderiam não entrar no rol das práticas significativas, dependendo do referencial utilizado na classificação.

Tal dualidade se dá porque não é tão elementar definir o que é ou não uma prática significativa. Trazendo tal discussão para a Música, pode-se dizer que o carimbó é uma musicalidade significativa no Brasil, mas as Bachianas de Heitor Villa-Lobos podem não ser tão significativas, correndo o risco de não poderem representar tão bem a cultura nacional; porém, em uma perspectiva elitista, as Bachianas são mais representativas – visto que são obras de estimado valor estético, reconhecidas internacionalmente como Música erudita brasileira – do que o carimbó.

Sobre tal fato, ou seja, falta de definição exata de que práticas são ou não significativas para certo povo ou grupo, Eagleton (2011) recorre a Raymond Williams, explicitando que toda prática social abrange alguma significação, mas algumas apresentam um significado que transcende o próprio fato em si. Por exemplo, uma pessoa com fome tende a procurar por comida, mas não é o mesmo comer um alimento preparado por si mesmo ou comer em um restaurante francês. O ato de comer em um lugar requintado transcende, em valores significativos, o próprio ato da saciedade, levando a fomentação de mais significados (tal pessoa é refinada, tem “bom gosto”, tem condições econômicas etc.). Do mesmo modo, a morte é algo fatídico a todo ser humano, porém, a forma que tal morte é concebida, ou como o luto é celebrado, ou as explicações para a além-vida, excede valores materiais primários da morte em si, gerando rituais, crenças e religiosidades.

Em suma, Eagleton (2011) afirma que “[t]odos os sistemas sociais, portanto, envolvem significações, mas nem todos eles são sistemas significantes ou ‘culturais’. Essa é uma distinção valiosa, pois evita definições de cultura tanto ciumentamente exclusivas como inutilmente inclusivas” (p. 54).

Entendendo cultura como “uma rede de significações na qual está suspensa a humanidade” (p. 53), pode-se notar que a música enquanto prática cultural mantém significados que transcendem a música em si. Não é a mesma coisa consumir pagode paulista ou música barroca, visto que cada musicalidade carrega estereótipos não musicais e, muitas vezes, nocivos e preconceituosos (funkeiros, por exemplo, são muitas vezes rotulados de promíscuos, enquanto roqueiros são rotulados de vândalos, ao passo que quem gosta de música clássica, de forma geral, é visto como requintado). Interessante também notar como essa ‘transcendência’ também dialoga com marcadores identitários, tais como raça, gênero, sexualidade, classe social entre outros. Quantas vezes não já foi ouvido que certo gênero musical é coisa de gente ‘pobre’, ou ‘preta’, ou ‘homossexual’?

Nessa perspectiva, pode-se concluir que a música em si carrega componentes outros que somente conhecimentos estritamente musicais não podem explicar. Admitindo-se a música também como uma disciplina escolar, vale pensar como os conteúdos valorizados por esta são selecionados, levando em consideração a

questão descrita acima, ou seja, como aspectos musicais estão ligados a aspectos não musicais. Será que a musicalidade de certos grupos ou relacionadas a certas musicalidades têm maior espaço nos currículos escolares? Espera-se que o próximo subtópico aponte pistas para o pleno entendimento desta questão.

3. Currículo como cultura. Mas qual cultura?

A partir de tais reflexões sobre cultura poder-se-á estabelecer suas relações com o campo do Currículo. A obra de Silva (2009) é caracterizada por apresentar o desenvolvimento histórico deste campo e, segundo o autor, a definição do termo “currículo” tem-se modificado juntamente, entre outros aspectos, com as mudanças socioeconômicas e socioculturais da sociedade.

Inicialmente, Silva (2009) aponta que os autores que influenciaram na concepção do Currículo como um campo de estudos concebiam a organização escolar como um aspecto que deveria se inspirar na organização de uma indústria que planeja antecipadamente os resultados que pretende obter e, para tal, deveria estabelecer antecipadamente métodos que estão em constante avaliação.

Dentro deste contexto organizacional e tecnicista, as primeiras teorias que refletem sobre o campo do Currículo são conhecidas como teorias tradicionais e se caracterizam, principalmente, por conceberem a escola e seu currículo como meios de formar para exceção de atividades técnicas, ligadas ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da economia.

Tais teorias denominadas de “tradicionais” começam a ser criticadas por autores que negavam a neutralidade do currículo e da escola, apontando-a como uma instituição que colaborava para a perpetuação das desigualdades sociais. Influenciados, principalmente, pelo marxismo e pelos diversos acontecimentos que modificaram a vida social nos anos 1960, como os movimentos civis nos Estados Unidos, o movimento feminista e os protestos estudantis, estes autores por meio de um movimento intelectual não-coordenado denominado por Silva (2009) como “movimento de reconceptualização”, pensaram a construção curricular sob diferentes lentes e campos de atuação, mas em comum tinham, essencialmente, duas características: a crítica à concepção tradicional e tecnicista do Currículo e a feitura da denúncia de que tal organização tradicional da escola tende a produzir e reproduzir desigualdades educacionais e sociais.

Esses intelectuais que compartilham tal linha de raciocínio são classificados como ‘críticos-reprodutivistas’ e corroboraram para a gênese das chamadas teorias críticas do Currículo, que se diferenciavam das teorias tradicionais justamente por incluir na discussão as questões de poder.

O currículo e a escola, nesta concepção, não seriam mais concebidos como campos neutros e passariam a expressar também os interesses das classes sociais: de continuar no poder (elites) ou de ascender socialmente (classes populares). Ou seja, os conhecimentos selecionados pela escola, a sua rotina e dinâmica forjam certo tipo de ser humano que será dirigente ou dirigido. Silva (2009, p. 17) aponta que “as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva”. O currículo esco-

lar, portanto, deixaria de ser uma mera e despreziosa seleção de conteúdos para também expressar uma construção social.

A “crítica dos críticos” faz com que o currículo escolar, ao ser desessencializado e historicizado, passe a ser visto como cultura, lembrando que este conceito também pode exprimir a ideia de conhecimentos socialmente construídos (EAGLETON, 2011). Nessa perspectiva, o currículo escolar, além de ser compreendido como um conjunto de conhecimentos escolares, passa a também expressar uma seleção da cultura (CANEN, MOREIRA, 2001, p. 19).

Canen e Moreira (2001) lembram que se se conceber o currículo como uma seleção da cultura, poder-se-á também vê-lo como “conjunto de práticas que produzem significado” (p. 19). Desse modo, o currículo se torna também um território de disputa, uma arena de batalha, onde diferentes grupos sociais e culturais se enfrentam buscando legitimar seu conhecimento.

Nessa perspectiva cultural e não somente política se inserem as teorias pós-críticas. Para explicá-las melhor, recorre-se ao fato de que as chamadas teorias críticas do currículo também são caracterizados pelo grande pessimismo que apresentam sobre o papel da escola, visto que em um sistema capitalista a escola tenderia a se inserir neste contexto e, dessa forma, confirmar o status quo da sociedade, que tende a ser excludente e hierarquizador.

Porém, a escola ganha novamente uma visão otimista com as teorias pós-críticas do currículo que influenciadas pelos estudos sobre a cultura (como a Antropologia e os Estudos Culturais), por transformações sociais (como a globalização, o pós-colonialismo e o neoimperialismo) e pela ascensão de movimentos sociais (como o movimento negro e o feminismo), corroboraram para (re)pensar a escola como uma instituição que detém o poder de contribuir para o enfraquecimento de tal reprodução, bem como de produzir novas histórias de igualdade, não somente entre classes, mas também entre raças, etnias, sexualidades, gêneros etc. Vale ressaltar que dentro desta perspectiva está o currículo multicultural.

Os estudos das teorias crítica e pós-crítica corroboraram, portanto, para o entendimento de que as diferentes seleções de conhecimentos que podem ou não estar presente no currículo escolar também influenciam no desenvolvimento da identidade. Ou seja, a escola e seu currículo podem forjar a identidade de um sujeito, tornando-o mais ‘dócil’ para determinado sistema ou sociedade, mas também pode torná-lo mais crítico, emancipado e questionador.

Desse modo, a partir da crítica dos críticos e pós-críticos, questiona-se quais seriam os critérios de seleção dos conteúdos ensinados na disciplina de Música. Questiona-se também a hipervalorização da música de tradição europeia em detrimento de outros gêneros. Questiona-se igualmente o foco no ensino da notação musical padronizada. Tais abordagens curriculares são naturais ou será que expressam, de certo modo, as hierarquias sociais presentes na sociedade e no campo da Música?

Em suma, em geral, percebe-se que nem todas as identidades têm suas musicalidades representadas nos currículos de Música, o que pode fortalecer a ideia de que certas culturas são melhores que outras. A fim de ser estabelecido melhores reflexões sobre tal aspecto, o próximo tópico buscará elucidar o que está sendo conceituado como identidade.

4. Identidade Cultural e multiculturalidade

Conceituar identidade, aparentemente, não deveria ser algo complexo, visto que termo exprime, em um primeiro vislumbre, apenas o que se é (SILVA, 2014, p. 74). Nessa perspectiva, a identidade se torna “autossuficiente e autocontida”, por precisar apenas de si mesma para existir.

Essa perspectiva solipsista, porém, pode ser refutada por ignorar a diferença como construtora da identidade. Ora, só se pode dizer que se é algo em relação aquilo que se não é e aquilo que o outro é. Nessa concepção, só se pode assumir uma identidade (por exemplo, sou brasileiro) quando se nega uma infinidade de outras identidades (não sou argentino, não sou finlandês, não sou ucraniano, não sou croata, não sou belga etc.) (IBIDEM). Desse modo, percebe-se que a identidade sempre é marcada pela diferença.

Portanto, a identidade se constitui uma relação dialética entre o que se é e o que não se é, o que estabelece a identidade e diferença como opostos complementares e interdependentes. Silva (2014, p. 75) ratifica: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

Nessa perspectiva, o “eu” e o “outro” são diferenciáveis por variáveis distintas, simbólicas ou materiais, que permitem o nascimento da diferença. Silva conclui que a “identidade e a diferença [assim como o currículo] são criações sociais e culturais” (p. 76) e que elas não “são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (p. 78).

Assim como a maioria da literatura acadêmica sobre multiculturalismo, entende-se a produção da identidade e da diferença por meio de marcadores identitários, como raça, sexualidade, etnicidade, gênero etc. Crê-se que, assumindo este posicionamento, será possível relacionar identidade e cultura, chegando ao conceito de identidade cultural, entendido como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, [sic] lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2005, p. 8).

Uma das características do pensamento contemporâneo sobre identidade é, justamente, a existência de um grande foco na questão da identidade cultural como elemento de análise das questões sociais. Diferente do que era concebido em outros períodos históricos, sobre tudo na modernidade, a identidade cultural se torna um construto volátil, não fixo, mas ao contrário disso, algo mutável, flexível, melhor descrito não como um estado, mas como um processo: a identificação (HALL, 2014).

Logo, existe atualmente uma maior facilidade de certo alguém assimilar outras culturas e, caso queira, tecer modificações em sua identidade, o que produz sociedades cada vez mais plurais, diversificadas, formadas por pessoas diferentes, mesmo dentro de ambientes que, em outros tempos, caracterizavam-se pela homogeneidade.

Porém, não é somente esta “infestação cultural” que corrobora para o atual estado plural da maioria das sociedades. Há de se ressaltar que certos grupos culturais não-hegemônicos (como negros, mulheres, pessoas LGBT etc.) sempre existiram, mas tiveram suas vozes silenciadas pela opressão, contudo, tais grupos têm

conseguido maior poder político e representatividade nos dias atuais, o que mostra que as sociedades sempre foram plurais, mas há algumas décadas, tal pluralidade tem sido mais evidenciada.

Tais fenômenos sociais têm seu lado positivo, mas, em contrapartida, a facilidade de incorporar novas culturas e o aumento do poder político de grupos historicamente marginalizados acarretam consigo outras mudanças. Pode-se dizer que o aumento do choque entre as diferentes culturas que convivem em um mesmo ambiente social é uma das principais consequências trazidas por essas modificações socioculturais ocorridas no último século. As sociedades contemporâneas, portanto, tensionadas por diferentes identidades culturais, são marcadas pelo fenômeno da multiculturalidade que, segundo Hall (2003), se dá quando diferentes grupos culturais ou identidades culturais dividem o mesmo lócus social.

Uma das problemáticas por detrás da multiculturalidade se dá quando ocorre uma hierarquização entre as diferentes culturas que formam uma sociedade, ou seja, certos grupos culturais dominantes impõem a sua cultura como ideal, menosprezando e desvalorizando as outras, gerando racismos, segregações, discriminações, xenofobias, sexismos, intolerâncias religiosas, bullyings etc.

5. Ecos da Modernidade na Pós-Modernidade

447 ■

Dentro deste contexto, encontra-se a escola como um local que também é permeado por multiculturalidade. Pode-se indagar: como a escola tem se posicionado diante das mudanças culturais contemporânea? Em geral, percebe-se que a escola ainda se conserva como uma instituição moderna. Refletindo sobre a época Moderna, Santos et al. (2012) afirma que a lógica do pensamento do período em questão influenciou também a educação e a construção curricular. Sobre isso, tal autora afirma que

Ordem, estabilidade, determinismo, simplificação, generalização e controle são traços que caracterizam o paradigma científico da Modernidade e são elementos presentes nos modelos que compartilham dessa lógica de funcionamento mecânico. A educação delineou o seu modelo segundo esta lógica (2012, p. 232)

A autora supracitada argumenta que o exaspero moderno pela normatização, classificação e uniformização contribuiu para que, em nome da eficiência no processo de ensino, os(as) estudantes fossem reunidos(as) conforme seus níveis de aprendizagem e amadurecimento biológico, em uma classe onde, todos(as) reunidos(as), receberiam o mesmo ensinamento a despeito de cada estudante ter particularidades e necessidades distintas. Não havia nenhuma relevância sobre questões como cor, raça, classe social, origem, cultura etc. nessa concepção de escola, porém, todos os(as) estudantes eram centrados na mesma identidade: a de aluno(a), o que impedia a verificação de outras identidades.

Pode-se notar com isso dois aspectos interessantes: 1) o monoculturalismo (antônimo de multiculturalismo) emerge de uma tradição moderna, em uma época onde a unificação e a simplificação eram sinônimos de eficiência. Levar em consi-

deração outros aspectos (como os culturais, por exemplo) tornaria o processo mais complexo e menos efetivo; 2) conforme também apoiado por Santos et al. (2012) ecos de uma educação moderna são altamente perceptíveis na Educação até os dias atuais, ou seja, embora tenham havido várias transformações tecnológicas e socioculturais, a escola ainda é uma instituição basicamente moderna, possivelmente, ultrapassada.

Porém, argumenta-se que existe urgência em se pensar na instituição escolar como um local pós-moderno, sujeito ao choque entre culturas, hierarquizações culturais e conseqüentemente, aos diversos tipos de preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, aponta-se que o caráter moderno não seria uma boa opção (SANTIAGO; MONTI, 2016).

Sabendo que diversas formas de preconceitos e discriminações perpassam o cotidiano escolar, questiona-se: como a Música, enquanto disciplina escolar, pode auxiliar no combate desses fenômenos sociais citados, lidar positivamente com as diferenças culturais encontrada nas salas de aula e formar cidadãos críticos, capazes de reconhecer e modificar tal realidade?

Diversas vertentes teóricas podem apresentar respostas satisfatórias para tal questionamento, mas, no presente artigo, buscar-se-á respondê-las utilizando o ideário do multiculturalismo aplicado à Educação Musical.

■ 448

6. Considerações finais: Multiculturalismo na Educação Musical

No que se refere às possibilidades da Educação Musical se posicionar diante do compromisso de valorizar as diferentes identidades culturais do interior das escolas, lembra-se que música é parte do currículo, que também é cultura e, por conseguinte, torna-se um constituinte da nossa identidade. Um pressuposto básico decorrente dessa ideia seria não hierarquizar musicalidades em detrimento de outras, pois, ao se fazer isso, se estaria, possivelmente, corroborando para o surgimento de preconceitos contra identidades musicais.

Tem-se também que, na perspectiva da Antropologia Simbólica, não há cabimento em se afirmar ou defender que certa musicalidade é melhor ou pior do que outra. Semelhantemente, recorda-se que a cultura (estando a música incluída nesse conceito) é também caracterizada por questões que transcendem o objeto cultural em com questões relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, religiosidade, faixa geracional entre outras. Portanto, um simples repensar no currículo, incluindo nele musicalidades derivadas de diferentes grupos culturais não seria suficiente, visto que isto não atacaria o problema das discriminações em seu cerne. Uma abordagem crítica, que desnaturalize os estereótipos musicais e que questione as hierarquias existentes entre as musicalidades de diferentes grupos socioculturais possibilitaria reflexões que, possivelmente, refletiriam em mudanças mais efetivas.

Ao se pensar o multiculturalismo na Educação Musical como um campo que busca incluir a musicalidade de diferentes grupos nas aulas de Música sem cair em uma mera celebração das diferenças, mas, ao invés disso, fomentar senso crítico nos estudantes, apresenta-se cinco possíveis eixos norteadores de uma Educação Musical Multicultural, já discutidos em outros trabalhos (SANTIAGO; MONTI, 2016).

1) Valorização da musicalidade dos estudantes e da comunidade onde a escola está

- situada, incluindo músicas populares e midiáticas;
- 2) Negociação do repertório entre discentes e docentes, de modo tal que os gostos pessoais do professor não determinem sozinhos a escolha do repertório,
 - 3) Ampliação da musicalidade dos estudantes;
 - 4) Posicionamento crítico diante de questões que fogem, a priori, do aspecto musical (raça, gênero, sexualidade etc.), quando estas tensionarem o repertório ensinado;
 - 5) Adoção de um currículo flexível, adaptável às necessidades dos estudantes, incluindo nisso, ações de combate a racismos, discriminações e bullying.

Longe de resolver todos os problemas da Educação Musical, acredita-se que o multiculturalismo tem muito a somar com a área supracitada, auxiliando que esta se torne mais justa, plural e democrática, tornando-a também, mais condizente com o momento atual, marcado pelos choques e entrechoques culturais. Avalia-se que tal desenvolvimento teórico apresentado possibilita pensar um multiculturalismo inclusivo e crítico, que valoriza a cultura do educando sem deixar de estimular o seu desenvolvimento cultural.

Referências

449 ■

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**. 2009. 225 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CANEN, A. . Em Busca de um Diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de Professores e Multi /Interculturalismo. **Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)**, v. 21, p. 253-267, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica. Brasília, 2016.
- CANEN, Ana.; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In.: _____. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus Editora, 2001
- EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MIGON, Cristiane; NOGUEIRA, Monique Adries. Possibilities and limits of a multi/intercultural music ap-

preciation at schools. **Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)**, v. 6, p. 1371-1378, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do Currículo. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

_____. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TYLER, Edward. **Primitive cultures**: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art and custom. London: John Murray, Albermaly street, W. Sixth edition, 1920.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus (Belo Horizonte. Online)**, v. 22, p. 170, 2016

_____.; IVENICKI, Ana. Diversidade Musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de Música? **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, v. 26, p. 187-204, 2017

■ 450

SANTIAGO, Renan; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, p. 73-88, 2016

SANTOS, Regina Márcia Simões; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, Cultura e Educação**: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Recebido em: 25/04/2018 - Aprovado em: 29/10/2018

Como citar:

SOUSA, R.S. ; IVENICKI, A. Cultura, currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural. *ouvirOUver*; Uberlândia, v.14.n.2, p.438-450, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver>; DOI:<http://doi.org/10.14393/OUV23-v14n2a2018-13>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.