

**EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO
FREIREANO E DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO**

Celso do Prado Ferraz de Carvalho¹, Mauricio Braz de Carvalho²

RESUMO

O objeto deste artigo foi problematizar o retorno do ensino musical à Educação básica brasileira. Tendo como foco o universo sociocultural da escola pública, o texto buscou situar as possibilidades e limites da formação musical a partir de uma compreensão mais ampla sobre o processo de construção social da Escola pública brasileira, da apreensão de suas determinações histórico-sociais e das insuficiências marcantes nessa expansão. Referiu criando o pensamento de Paulo Freire e o multiculturalismo crítico de Peter McLaren, analisou a Educação musical em perspectiva histórica, situando-a no contexto dos embates mais amplos pela definição da cultura e do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Musical; Escola Pública; Currículo; Multiculturalismo.

**MUSICAL EDUCATION AND SCHOOL FORMATION: THE SOCIAL CONTRIBUTIONS OF
PAULO FREIRE THOUGHTS AND CRITICAL MULTICULTURALISMO**

ABSTRACT

The general objective of this article is to reflect about the return of musical education in the brasilian's elementary education. The text places the limitless possibilities of musical formation through the knowlegde of brasilian' public school and your social constrution, beyond your historical and social characteristicis of insufficiency. Having as a reference the Paulo Freire thoughts and the criticial multiculturalism of Peter McLaren, we

¹ Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove DE Julho, Brasil. E-mail: cpfcarvalho@uol.com.br

² Doutorando Universidade de São Paulo. Mestre em Educação Musical pela ECA-USP. Professor da Educação Básica. Brasil. E-mail: brazmauricio@hotmail.com

analyzed the musical education in a historical perspective, discussing it in the wide context of culture and the education curriculum.

Keywords: musical education; public school; curriculum; multiculturalism.

INTRODUÇÃO

O artigo teve como objetivo problematizar o retorno do ensino musical obrigatório à Educação básica brasileira, decorrente das recentes alterações na legislação educacional. Tais alterações têm servido como impulso à realização de um amplo debate sobre as condições de sua efetiva implementação, de sua realização concreta no ambiente escolar. Estamos interessados, sobretudo, em refletir sobre as possíveis contribuições da Educação musical no sentido da construção de uma escola pública mais aberta e democrática, os desafios a serem enfrentados, bem como sobre os sentidos e objetivos político-pedagógicos a serem perseguidos.

Concebendo o trabalho musical em termos sociológicos e culturais mais amplos, buscamos vislumbrá-lo como meio de construção de identidade entre as classes marginalizadas: de denúncia e contraponto aos processos sociais que, historicamente, tem estigmatizado e deslegitimado os sujeitos e práticas oriundos das periferias, definindo-os como *inferiores, alienados, ingênuos, atrasados* e, sobretudo, *perigosos*. Vislumbramos, nesse sentido, uma prática político-pedagógica que, inserida na dinâmica cultural da escola pública, atue na legitimação simbólica dos saberes e práticas das classes populares, realizando-se criticamente no diálogo e enriquecimento junto aos seus interesses, vozes, leituras de mundo e repertórios culturais.

Pretendeu-se, assim, discutir a iminente implantação do ensino musical tendo como fundamento norteador as diversas, tensas e, muitas vezes, contraditórias, *linhas de força* que atuaram – e atuam - historicamente na configuração da escola estatal no Brasil. Assim contextualizada, tal discussão cogita as possibilidades de um espaço de formação cultural e artística dos sujeitos que interaja e interfira, de algum modo, na dinâmica deste ambiente, e que o faça indo *contra* os mecanismos excludentes, seletivos, preconceituosos e autoritários diversamente presentes em nossa história

educacional. Enfim, vislumbramos um espaço de reflexão e criação cultural que participe da construção social da escola pública, *opondo-se* à lógica que se constitui como um processo velado de sua precarização pedagógico-intelectual, de esvaziamento do sentido verdadeiramente *público* da escola, de deslegitimação cultural das classes populares e seus saberes, de justificação dos expedientes de dominação política e de naturalização dos assombrosos índices de desigualdade social.

O retorno da Educação musical por meio da LEI nº 11.769 não necessariamente garante as condições para sua efetivação na Escola pública. O estudo das Políticas Públicas em Educação musical, segundo Penna (2004a), deve sempre estar atento a *duas dimensões* interligadas. De um lado, aquela referente à legislação, à formulação de termos oficiais e normativos. De outro, a que diz respeito aos impactos passíveis de serem verificados nas escolas, na prática escolar cotidiana. Neste sentido, colhe-se que a política educacional não se resume às alterações legais, devendo abarcar, para ser profundamente compreendida, a concretização (ou não) dos dispositivos normativos no dia-a-dia das instituições de ensino. Trata-se, aqui, de uma questão relevante e sempre reiterada: as alterações normativas não são, por si só, suficientes para a transformação de realidades concretas. Em suas palavras, "(...) leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos." (PENNA, 2004b, p.13)

Este raciocínio não deve, naturalmente, deslegitimar a busca por Políticas Públicas democratizantes: ainda que não baste por si só, a alteração dos termos legais possui uma potência de proporcionar novas reflexões, novos debates e novas reivindicações. A mudança na legislação pode, inclusive, impulsionar a reflexão sobre as nossas próprias práticas, no sentido da busca por alternativas voltadas a um efetivo aprofundamento do direito à educação, à arte e à cultura.

Segundo Penna (2004a; 2004b), a condição das Artes no plano mais amplo da Educação brasileira estaria marcada, há mais de trinta anos, pelo estado de *indefinição* e *ambiguidade*. Ainda que delimitado pela legislação, o lugar destinado ao ensino de Arte ainda não teria conseguido superar a condição de um *espaço potencial* e, portanto, fragilizado.

Na busca pelo sentido das alterações legais vivenciadas pelo Ensino musical, um primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao caráter potencialmente *democratizante* da Lei 5692/71 em seu contexto histórico, tendo em vista as condições observadas à época quanto ao ensino de música nas escolas brasileiras. Tal lei teria surgido no bojo de intensa expansão quantitativa dos sistemas públicos de ensino verificada na década de 1970 – expansão dotada, certamente, de todos os esvaziamentos e contradições discutidos pela literatura educacional. Contudo, e não obstante suas insuficiências, a obrigatória inserção curricular garantida à Educação Artística pela 5692/71 teria representado, ao menos potencialmente, certo avanço em relação ao que havia antes: em relação às elitistas e tecnicistas escolas especializadas de música, bem como ao reduzido alcance populacional dos sistemas públicos anteriores. Nessa perspectiva, as experiências da Educação Artística geradas pela Lei 5692/71 podem ser vistas enquanto certa tentativa inédita no Brasil: a de se ampliar e democratizar o ensino de arte - até então historicamente restrito a grupos privilegiados e a pouquíssimas escolas -, pretendendo colocá-lo indistintamente como componente obrigatório em *todas* as escolas de 1º e 2º grau do país, e em todas as localidades e regiões.

Autores como Penna (2004a, 2004b, 2007, 2008) e Pereira (2013) afirmam que, mesmo após a promulgação da LDB 9394/96 e dos dispositivos a ela associados, a década de 1990 terminaria tendo a ausência de encaminhamentos mais claros como tônica do ensino artístico. Tal fragilidade manifestar-se-ia, preliminarmente, na própria *denominação* empregada pela LDB/96. Nesta, colhe-se que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Lei 9394/96 – art.26, parágrafo 2º). Sobre o caráter excessivamente generalizante do texto da Lei, Penna afirma que:

(...)continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte` pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (PENNA, 2004a, p.23)

Algumas orientações mais específicas a este respeito poderiam ser encontradas no conjunto dos PCN’s para os ensinos fundamental e médio, nos quais há a indicação de quatro modalidades artísticas: Artes visuais (artes audiovisuais, no ensino médio),

Música, Teatro e Dança. Entretanto, o oferecimento de uma quase irrestrita *autonomia* acaba por permitir novas formas de polivalência e diluição dos saberes na área. Isto porque, de acordo com a nova legislação, caberia às próprias instituições de ensino escolherem quais linguagens trabalhar, bem como a ordem, a forma, a organização a ser adotada nos desenhos curriculares.

(...) as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe elaborar e executar sua proposta pedagógica, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB. (PENNA, 2007, p.50)

Neste sentido, mecanismos de *flexibilidade* pretensamente dotados de sentidos positivos (respeito à diversidade, aos contextos locais, sociais, culturais) acabariam, no limite, permitindo o próprio não-cumprimento da lei: abrindo brecha para que as escolhas das escolas não contemplassem, em sua profundidade, todas as linguagens artísticas.

Mantém-se, por conseguinte – tanto nas propostas para o ensino fundamental quanto para o ensino médio –, a *multiplicidade* interna da área, com a sugestão de que as várias linguagens sejam abordadas ao longo dos níveis de escolaridade, mas sem a clara explicitação de como isso deve ser viabilizado e organizado. Um quadro ao qual se juntariam, ainda, as imprecisões ligadas à *formação docente*. A legislação educacional – tanto na LDB/96 quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – demonstraria falta de clareza acerca das necessárias qualificações do educador em Artes, não apontando qual deve ser a formação ideal de quem leciona arte e/ou música na educação básica.

Tais dilemas mostrar-se-iam agravados, sobretudo em determinados contextos: na Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Nestes, é ainda mais rara a presença de professores especialistas, as *artes* ficando, no mais das vezes, a cargo do professor *polivalente* – notadamente nas redes públicas, onde é ainda mais improvável que sejam contratados, por uma única escola, vários professores de Arte com sólidas formações específicas nas distintas linguagens artísticas.

Por tudo isso, em suma, é que se reafirma a possibilidade de que a legislação dos anos 1990 seja interpretada de forma polivalente, muito próxima aos tão criticados

modelos anteriores sob a vigência da Lei 5692/71. Se um ensino consistente de Artes – e, neste âmbito, de Música - não era garantido pela 5692/71, ele continua não sendo garantido pela LDB 9394/96 e seus correlatos termos normativos. Situação que, na visão de Pereira (2013), ajudaria a explicar a não-consolidação da música enquanto legítima área de conhecimento escolar, perpetuamente posta *a serviço* de outros campos do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, os marcos regulatórios são importantes, mas não definem os processos em si. A definição dos caminhos que a Educação musical seguirá passa necessariamente pelas relações de *poder*, as quais tornam a educação, a cultura e as definições curriculares espaços de *disputas* pela hegemonia de concepções de escola e de formação. Em nosso itinerário de compreensão desse processo, apropriamo-nos de duas referências teóricas importantes para a compreensão das relações entre as esferas da *cultura*, da *educação* e do *poder*, intimamente imbricadas em nossa história educacional.

A primeira delas é o pensamento de Paulo Freire, que expressa importante contribuição para a compreensão da escola pública, sua relação com a cultura, seus profundos dilemas atuais e, acima de tudo, suas aberturas a possíveis espaços de transformação e superação. Discutiremos aqui, pois, algumas formulações de Freire que nos auxiliam a pensar sobre a inserção da formação musical na escola pública, na perspectiva sociocultural e democratizante já referida.

A segunda contribuição buscamos nas teorias críticas da Educação. Entendemos que uma das formas de expressão dos intensos debates e disputas acima mencionados materializa-se na produção teórica das denominadas teorias críticas e pós-críticas de educação. No debate tenso que as caracteriza é possível encontrar proximidades e distanciamentos e, assim, apropriar-se daquilo que podem oferecer como ferramenta analítica. A possibilidade de apropriação de conceitos e categorias críticas e pós-críticas podem contribuir para a compreensão de como a escola produz e dissemina ideologias e como elas atuam nos processos de controle, produção e reprodução do social. Da mesma forma, elas são fundamentais no sentido de pensar formas de resistência e emancipação. Essa perspectiva é encontrada em diferentes estudos na área de educação e, especificamente para os fins de nosso interesse nesse texto, na análise das

políticas educacionais e curriculares embasadas no que vem sendo definido de forma ampla como *multiculturalismo*.

O multiculturalismo possui forte impacto nos debates curriculares. Não é nosso objetivo neste texto discutir as diferentes formas que assumiu ao longo do tempo e nem problematizar as matrizes teóricas que incorporou ou abandonou nesse processo. Sua origem situa-se nos trabalhos iniciais desenvolvidos pela História social inglesa, especificamente nas obras de Raymond Williams e de Edward Palmer Thompson e, posteriormente, nos trabalhos de Stuart Hall. Desde seus primórdios, em fins da década de 1950 - quando representou intenso processo de renovação crítica do marxismo e fundou a tradição dos estudos culturais -, até sua manifestação mais contemporânea - já inserido na lógica posta pela virada linguística e pelo Pós-estruturalismo, e com uma denominação mais universalizada como multiculturalismo -, muita coisa mudou. E foram mudanças significativas.

A proximidade e o distanciamento com o Marxismo sempre foram aspectos tensos dessa relação. Se a obra dos autores fundantes oxigenou o Marxismo e o ampliou para além de certo mecanicismo reducionista, ao longo do tempo os traços do Marxismo desapareceram. A ampliação do objeto de estudo, com a incorporação de pesquisas sobre a indústria cultural, aliada ao distanciamento do marxismo, praticamente abandonou as preocupações com a cultura dos trabalhadores. Poucos estudos, que se assumem como pertencentes à tradição posta pelos estudos culturais, situam o debate cultural em uma perspectiva marxiana. Há, por fim, a radicalidade posta pela tese de que tudo é cultural e, portanto, de que a realidade social é instituída por meio da apropriação que fazemos de significados e jogos de linguagem – significados estes que se definem em uma complexa teia de relações de poder. Não se pretende afirmar que a realidade existe apenas na linguagem, mas, sim, que ela define os significados que são atribuídos à realidade. A tese central é a de que a compreensão do real é sempre mediada pela linguagem. A realidade não é mero reflexo do real, mas instituída por meio de sentidos criados pelos jogos de linguagem.

Autores como Peter McLaren e Henry Giroux, que também possuem em comum amplo diálogo e influência do pensamento freiriano, consagram em seus textos temas

como emancipação e resistência. Incorporam categorias que fundamentaram o debate original do multiculturalismo, como cultura, classe social, cultura popular, experiência e tradição. Incorporam, igualmente, categorias e conceitos mais recentes como identidade, gênero, etnicidade, raça e hibridismo, fundamentais para problematizar os debates atuais sobre cultura, currículo e educação musical¹. Nossa intenção aqui foi utilizar a concepção de cultura no sentido definido por McLaren (1997), contextualizando-a no debate por ele denominado de *multiculturalismo crítico*.

A CONTRIBUIÇÃO FREIRIANA E DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO AO DEBATE EDUCACIONAL E AO ENSINO DE MÚSICA

Em Freire, a ação cultural dialógica refere-se a sujeitos dispostos a unir suas forças em prol da transformação da realidade. O diálogo, na concepção desse autor, é a profunda e respeitosa relação entre sujeitos que se encontram no intento de, coletivamente, repronunciar o mundo, dotando-o de novos e mais humanizados sentidos. O princípio pedagógico da *dialogicidade* impõe-se como exigência de toda ação sócio-político-cultural voltada à instauração de novos patamares de sociabilidade entre os homens: de toda ação que se mostre antagônica à situação de exclusão social e de relativa acomodação\alienação política das classes populares. É nesta chave mais ampla – que abarca o universo das relações sociais, culturais, políticas, artísticas e educativas – que ganha corpo a proposta de *educação conscientizadora* de Freire.

A *Pedagogia do Oprimido*, nesse sentido, é aquela que atua na *contramão* das dificuldades historicamente impostas pelas classes dominantes ao processo de desvelamento da realidade por parte das classes dominadas. É a pedagogia favorecedora do processo intelectual pelo qual, superando tais entraves, os oprimidos possam apreender as causas estruturais de suas desfavoráveis condições de vida, colocando-se de forma ativa enquanto efetivos sujeitos na reescrita de sua história. Em formulação precisa acerca desta concepção pedagógica como *ação cultural transformadora*, afirma Freire que “(...) a pedagogia do oprimido será sempre (...) a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação...” (FREIRE, 2012, p.46). Mostra-se, nesse sentido, o importante papel atribuído à educação

e à cultura na transformação das marcas injustas e desiguais de nossa sociedade. E, no que diz respeito especificamente à análise da escolarização formal e de suas potencialidades democratizantes, verifica-se a contribuição das proposições pedagógicas de Paulo Freire.

Um primeiro e fundamental aspecto a ser mencionado na obra de Freire é o de estabelecer a oposição *dialogismo versus antialogismo* – o que, na reflexão sobre o ensino regular, significa, antes de tudo, desvendar os fios (tensos e contraditórios) que correlacionam os processos escolares às estruturas macropolíticas que os transcendem. Significa, pois, compreender que as instituições sociais formadoras - tais como a escola e a família - tendem a mimetizar e naturalizar as opressoras e excludentes condições estruturais da sociedade neoliberal, a cujos valores se encontram estreitamente vinculadas.

Para Freire, toda pedagogia é política e ideologicamente fundamentada, orientando-se – em termos de metodologias, objetivos, destinação de recursos, escolhas curriculares, critérios avaliativos, direcionamento de atenções e prioridades, concepções de reestruturação e reforma – pelos interesses dos grupos que estão no poder em determinado momento histórico, bem como pelos choques, tensões e disputas entre tais interesses e as demandas dos demais grupos sociais. Tal o sentido da declarada *politicidade* da práxis educativa, qualquer que seja o âmbito em que ocorra. Como ação especificamente *humana* sobre os homens e sobre o mundo, ela implica, *sempre e inevitavelmente*, numa tomada de posição, de defesa – ainda que inconsciente por parte de seus agentes – de um determinado ponto-de-vista sobre a realidade.

Em todo o corpo deste capítulo se encontra firmado, ora implícita, ora explicitamente, que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. (...)

A ação cultural ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens. (FREIRE, 2012, p.191).

Em Freire, o reconhecimento desta *politicidade* pelo educador que se pensa *progressista, humanista*, assume contornos eticamente radicais de comprometimento e atuação:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. (FREIRE, 1996, 102-03).

É assim que uma educação verdadeiramente *libertadora* não o é apenas num sentido genérico e politicamente neutro. Não se resume a metodologias e técnicas modernas, abstratamente voltadas à valorização dos *saberes do educando*, de sua *criatividade*, suas *aptidões*. Na perspectiva freireana, tal valorização ocorre, sempre e necessariamente, no *compromisso ético-político* que vincula educador e educando, na valorização das potencialidades a um só tempo criadoras, imaginativas e transformadoras dos sujeitos das classes populares.

Miguel Arroyo assinala que o mais importante na pedagogia subjacente à acepção freireana de *prática da liberdade* e de *pedagogia do oprimido* é o deslocamento da atenção excessivamente focada nos objetos, métodos, conteúdos e instituições em direção ao *sujeito*. No seu entender, mais do que propor metodologias, Paulo Freire procurou nos reeducar na sensibilidade pedagógica para *captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação*. (FREITAS & BICCAS, 2009, p.231).

A inserção da formação musical no universo da escola pública necessariamente implicará, pelos conteúdos, reflexões e abordagens escolhidas, no *posicionamento* face

aos valores culturalmente dominantes. Consequentemente, o trabalho musical, como instância de formação ética e cultural dos sujeitos - e inserido nas relações de poder que permeiam as Políticas educacionais, especificamente sua manifestação como proposta curricular -, está sujeito aos mecanismos sociais de legitimação de certos discursos e atores. Desse embate surgirão as condições para a construção de uma prática social efetivamente voltada à educação pública. Relações de poder, que podem tanto disseminar processos de deslegitimação política, exploração econômica e imposição cultural, como uma perspectiva de valorização da pluralidade entre as diversas culturas, avessas a quaisquer formas de preconceito e exclusão e politicamente comprometida com perspectivas de igualdade e justiça social.

Para Freire, os procedimentos da educação bancária servem aos interesses dominantes na medida em que, naturalizando a suposta *ignorância* dos educandos e a absoluta *erudição* dos educadores, apresentam o conhecimento como um processo de *doação*, de *entrega*. Nesse sentido, são procedimentos calcados na *transferência*, na mera *transmissão* acrítica de valores e conhecimentos. Embotam e tolhem, pois, a busca inquieta pelo saber, pelo conhecer, pelo perguntar, pelo criar, pelo entender autônomo e ativo – logo, pelo reinventar e transformar o mundo. Na medida dos interesses opressores, inibem a criatividade e a reflexão autênticas, continuamente *reforçando* predisposições à passividade, ao ajustamento e à adaptação ao real tal como este se lhes apresenta. Traços, enfim, que definem tal concepção educativa como funcionalmente favorável à perpetuação das condições de opressão.

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. (...)A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um de seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. (FREIRE, 2012, p. 70).

Em seu livro *Multiculturalismo Crítico*, Peter McLaren nos oferece diferentes concepções de multiculturalismo. Há o *multiculturalismo conservador*, anunciado como

a perspectiva de tornar universal a cultura branca e sua perspectiva teórica fundada no evolucionismo, assumindo uma clara concepção imperialista.

Define-se como *multiculturalismo humanista liberal* determinada forma de apropriação de princípios de liberdade e do humanismo. Nessa perspectiva, o princípio de igualdade é defendido, mas desconsiderando questões de sexualidade, gênero e etnia. O multiculturalismo humanista faz a crítica ao Capitalismo e às desigualdades que ele produz, mas na análise que realiza, limita-se à defesa de que as raças são intelectualmente iguais e que a competição é igualmente possível para todos. McLaren questiona nessa leitura o fato de que os aspectos que referenciam a cultura ocidental, europeus e brancos, são abstraídos e sequer mencionados.

Na sequência do texto o autor apresenta o *multiculturalismo liberal de esquerda*. Nesse caso, a diferença cultural assume relevo e questiona as premissas de uma pseudoigualdade universal, que não problematiza os problemas que decorrem das diferenças entre raça, gênero, classe e sexualidade. A crítica que faz a esse multiculturalismo liberal de esquerda é em relação à perspectiva que o fundamenta, que transforma a diferença em uma *essência* descolada dos processos históricos.

O multiculturalismo crítico parte de uma perspectiva que o autor denomina de *pós-moderna de resistência*. Situa os processos de representação racial, de gênero e classe como síntese de lutas sociais que envolvem signos e significações. Aproxima-se de premissas que atribuem à Linguagem presença importante na produção de significados e enfatiza a sua importância, mas o faz em uma perspectiva que considera fundamental a transformação das relações sociais. A construção de significados é, assim, compreendida como inserida na luta ideológica, que não se encerra na questão linguística. Essas questões postas pelo multiculturalismo crítico questionam leituras essencialistas da cultura, tão comuns na denominada cultura ocidental, mas também presentes em movimentos que se situam no campo da resistência étnico-racial.

As críticas freireanas ao *bancarismo* e às perspectivas postas pelo multiculturalismo crítico são significativas ao cogitarmos os possíveis contornos da formação musical a ser oferecida às classes populares. Com Freire apreende-se que a formação *não* deve estar calcada na irreflexão, na memorização mecânica de conteúdos possuídos e narrados pelo professor, cabendo aos alunos somente o passivo papel de

sistematicamente repeti-los e introjetá-los. Por meio do multiculturalismo crítico *constrói-se* uma leitura da realidade cultural e artística que questiona concepções domesticadas, essencialistas, a-históricas, sem movimento, como se as formas de manifestação da cultura fossem mero reflexo de um todo já *pronto* e normalizado. Pelo contrário, o multiculturalismo crítico defende que os currículos² e os conteúdos presentes no ensino de música devem trabalhar com uma concepção e perspectiva ampla de totalidade social. Totalidade que procure trabalhar a particularidade como expressão local da universalidade, não submetendo o ensino de música a possibilidades e saberes que transformam a especificidade em meio de controle. A formação musical nessa perspectiva deve aproximar o *mundo da escola* e o *mundo da vida*. Para Paulo Freire, todo processo educativo efetivamente voltado ao alargamento das possibilidades democráticas, deveria estar calcado na *problematização do mundo da vida*.

Pensando a escola pública em seu nível de atuação local, projetam-se novas relações entre a instituição escolar e o caldo cultural da comunidade em que está imersa: a intensa vinculação entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana. Acredita-se, fundamentalmente, que a fértil interação entre escola e comunidade favoreceria a transformação de ambas, conduzidas a horizontes de maior promoção e emancipação humana.

Entende-se que a real *formação* dos sujeitos - enquanto a ampliação de suas capacidades de pensar autonomamente, de se colocar de modo criador e reflexivo diante do mundo e dos homens - possui fortíssimo vínculo com a dimensão cultural em seu sentido amplo. Essa *formação* implica na participação dos sujeitos na elaboração do programa educativo, na escolha dos temas, materiais e conteúdos curriculares a serem trabalhados. Nesse sentido, a abertura da escola às vozes e interesses da comunidade proporcionaria que o *currículo* fosse construído, em cada unidade de ensino, de *modo participativo, autônomo e coletivo*, incorporando diferentes discursos e manifestações culturais. Isto equivale a dizer, na perspectiva freireana e do multiculturalismo crítico, que a escola deve ser o lugar onde os sujeitos tenham a oportunidade de criar e de refletir, de problematizar e improvisar, de discutir e inventar, a partir dos materiais, das

experiências culturais e das dificuldades sociais cotidianamente vivenciadas, valorizando-se os aprendizados, valores simbólicos, práticas culturais e leituras de mundo que se constituem nos diversos âmbitos da vida. Entretanto, há um ponto fundamental: é na contínua *problematização e ressignificação* destes materiais que reside a função emancipadora do processo educativo.

Valorizar a leitura de mundo dos sujeitos não significa simplesmente inserir seus interesses e repertórios culturais, despropositadamente, na programação das aulas, nem a necessária conversão do educador aos valores e saberes da comunidade em questão, vistos de forma romantizada e louvados enquanto um ideal de pureza a ser seguido. Ao contrário, tal valorização implica em questionar as experiências cotidianas, a leitura de mundo que ela produz e desmistificar tanto as determinações da realidade vivida – mormente propagada pela ideologia dominante enquanto natural, inevitável – quanto as percepções, saberes e expressões culturais que acerca dela se constroem.

Essa análise torna o trabalho do educador elemento central. Cabe-lhe propor caminhos que aproximem os saberes curriculares definidos – suas disciplinas, seus temas e conteúdos, quaisquer que sejam – à realidade concreta dos alunos, proporcionando compreensões mais apuradas sobre o real. Compreensões que os levem, sobretudo, a refletir sobre sua prática, que se expressa nas várias instâncias de sua sociabilidade – cultural, política, pedagógica, religiosa, artística.

É nesse sentido que processos de escolarização, que incorporem o que está para além do discurso oficial legitimado pelos processos de regulação, podem produzir significativas alterações tanto no plano *interno* quanto no plano *externo* ao espaço escolar. *Escola e comunidade* aproximadas e criticamente se influenciando: a comunidade (pais, alunos, professores) se apropriando efetivamente dos processos escolares; a escola debruçada sobre as várias dimensões da vida coletiva, e interferindo nas possibilidades de expressão e participação política, cultural, artística, econômica, social, dos membros da comunidade.

Essa proposta não resolve os problemas macroestruturais, os quais explicam a perpétua manutenção de padrões de insuficiência, no que diz respeito à Educação pública em nosso país: já que historicamente produzem a depreciação dos serviços básicos sempre que estes se destinam às camadas mais empobrecidas da população. Ela

busca tão-somente situar ações que, no dia-a-dia concreto da unidade escolar, em suas (im)possibilidades vividas, fariam significativa diferença. E, no que tange à dimensão do ensino musical, sugere um enorme campo de possibilidades de conteúdos, trocas, discussões e abordagens acerca do universo musical e cultural dos educandos, que muito enriqueceriam uma formação escolar radical, crítica e emancipadora. Associa-se, pois, a *compreensão* dos mecanismos de exclusão sócioeducacional à busca por suas possibilidades viáveis de *ruptura* e *combate*. Sugere-se, sobretudo, que se busque, pelas aberturas da escola, pelas brechas, pelos espaços potencialmente transformáveis: que se atente aos seus *ainda* possíveis sentidos formativos, reiterando a todo tempo tanto os *limites* quanto as *possibilidades* e *conquistas* do direito à educação.

Aproxima-se, nesse ponto, de uma questão central tanto no pensamento freireano quanto no multiculturalismo crítico: uma postura profundamente esperançosa, derivada de uma compreensão ontológica e histórica dos homens que ressalta a sua condição de continuamente se humanizarem, continuamente se constituírem como seres criadores e transformadores da cultura e da realidade em que se inserem. Trata-se, pois, de uma leitura que passa funcionar como força mobilizadora, desencadeadora de energias de resistência. Uma utopia que possa impulsionar e alimentar a ação, o comprometimento político-pedagógico, no qual a superação das contradições da sociedade é vista como viável, mas somente enquanto decorrência da instauração de uma percepção crítica, a qual desmistifique e denuncie tais contradições como *desafio superável*, e não como *limite intransponível*. Daí, novamente, o sentido e o imenso papel do ato educativo. Enfatiza-se, assim, a responsabilidade ético-política dos seres humanos na construção de sua ação no mundo, de sua existência. Pois, sendo o mundo atual resultado da ação dos homens, assim também o serão as possíveis superações de suas contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Educação musical e a dimensão cultural da escola são processos que se inserem em um movimento histórico de longa duração, que se caracteriza pela

dualidade estrutural presente na educação brasileira. A *função social* progressivamente assumida pela escola pública é vista, ao menos em parte, como fruto das reivindicações e lutas da classe trabalhadora. São elementos que não surgiram ao acaso, mas que foram percebidos pelos sujeitos que se encontravam excluídos da escola como uma forma possível de superar aquilo que se apresentava, para muitos, como um gigantesco desafio: *ingressar* e, mais do que isso: ter condições de *permanecer* no ambiente escolar. Nessa perspectiva são valorizados como avanços e ganhos, que representam um lento, mas progressivo, movimento de democratização da escola e sua *ocupação* pelos *novos sujeitos de direitos*.

Trata-se, pois, de ponderar que esta contínua agregação de elementos sociais à escola - forma velada e conservadora de *gestão da pobreza* e de contenção de políticas públicas efetivas (ALGEBAILLE, 2009) - *também* pode ser considerada uma espécie de *subversão*: foram direitos conquistados, reivindicados, os quais não estavam previstos de antemão e que certamente não foram dados de graça pelos grupos políticos dirigentes. Tal como a progressiva universalização do ensino, não foram conquistados à toa, mas, sim, devido às inúmeras pressões sociais das camadas populares no sentido de obterem, também elas, o direito à educação. De conseguirem, na forma como se mostrou possível a cada momento, o direito ao acesso e à permanência na escola, e isso no seio de uma esfera pública historicamente gerenciada por forças pouco dispostas à participação popular ampla, igualitária e verdadeiramente democrática.

A questão que nos propusemos discutir, situa a inserção da Educação musical e a possibilidade de contribuir na construção e valorização da escola pública. A dimensão cultural intrínseca que a Música possui gera importantes indagações. Sugere, sobretudo, que propostas curriculares apreendam os dilemas vividos pela escola com foco em suas *tensões* e *contradições*: na profunda apreensão de suas causalidades estruturais, mas, também, em suas possibilidades e aberturas ao aprofundamento do direito à educação efetivamente pública, democrática e de qualidade.

Apresentamos as possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire e do multiculturalismo crítico a esse debate, pois entendemos que ambos apresentam perspectivas de leitura da realidade que acentuam e valorizam a dimensão cultural produzida e disseminada entre os trabalhadores – oferecendo, pois, formas de

compreensão das relações sociais e de intervenção política. Entendemos que a dimensão que o ensino musical assumirá na escola pública depende de uma concepção que o situe no âmbito da prática social e não como construção idealizada. Sendo a prática social humana um processo histórico, definir os caminhos da Educação musical, da Cultura e do currículo da escola pública, sem considerar aqueles que a fazem, poderá reduzir a formação à simples lógica de desenvolvimento de certas habilidades e competências que não levam em consideração as condições sociais dos filhos dos trabalhadores e a forma como vivenciam os espaços de cultura. A idealização da educação musical limita a condição de a situar em um contexto de crítica, e afirma a prática social em perspectiva a-histórica e naturalizada.

Peter McLaren definiu como multiculturalismo *humanista* aquela postura que, na crítica que faz ao Capitalismo, não avança para além de uma compreensão de que, no fundo, as raças são iguais e, assim, a competição é igualmente possível para todos. Essa perspectiva relativiza as condições sociais em que se dá a produção da cultura e sua forma de apropriação. Entendemos que somente situando a Cultura em perspectiva crítica tornar-se-á possível compreendê-la sem o viés do essencialismo a-histórico.

A Educação musical deve considerar as condições sociais da escola pública, situar-se no contexto das contradições e das disputas pela definição do currículo e das perspectivas de cultura que ele manifesta. A obra de Paulo Freire e o multiculturalismo crítico de Peter McLaren podem ajudar no enfrentamento desses embates.

NOTAS

¹ Para uma compreensão mais crítica dos embates históricos e da análise desses embates no contexto dos estudos culturais ver Eagleton (2005) e Cevalco (2003).

² O debate curricular tem incorporado de forma ampla as perspectivas críticas e pós críticas de educação. Para o aprofundamento dessa questão ver Lopes e Macedo (2011), Silva (2002), Apple (1999), Apple et.al. (2007 e 2010).

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 1999.

APPLE, M. W. et.al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. **Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 23 de jun. de 2014.

_____. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 23 de jun e 2014.

_____. **Lei 11.769, DE 18 de agosto de 2008**. 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 da música na educação básica.

CEVASCO, M. E. **Dez Lições de Estudos Culturais**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

EAGLETON, T. **Depois da teoria**: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, n. 10, pp.19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, n. 11, pp.7-16, set. 2004b.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, n. 16, pp.49-56, mar. 2007.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, n. 19, pp.57-64, mar. 2008.

PEREIRA, M. V. M. **O ensino superior e as licenciaturas em música:** um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2002.