

Diversidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: reflexões para a educação musical¹

Rafael Prim Meurer

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

rafael.p.meurer@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, o documento que se apresenta como foco de análise é o texto intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB*. A partir de uma breve análise, são realizadas reflexões acerca das formas que a temática da diversidade aparece no documento e do caráter impreciso das diretrizes neste aspecto, traçando reflexões para a área da educação musical. O documento analisado propõe alguns valores, objetivos e ideais que são, no mínimo, controversos na literatura especializada sem apresentar maiores detalhamentos. Observou-se que, apesar de os valores referentes à diversidade serem postos como deveres da escola, os professores não aparecem como responsáveis pela efetivação destes. Conclui-se que o maior desafio no trabalho com a diversidade musical na escola está na formação dos professores, estes que tem suas identidades e que, antes de seus alunos, precisam aprender a enfrentar, trabalhar com, responsabilizar-se com e provocar a diversidade consigo próprios, com seus pares e, então, em consequência, com seus alunos.

Palavras chave: Diversidade. Educação musical. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Propondo formas diferentes de abordagem da multiculturalidade e visando compreender, combater e/ou superar violências culturais de diversos tipos, os multiculturalismos receberam, nos últimos anos, grande atenção de diversas áreas do conhecimento tais como Antropologia, Sociologia, Filosofia e Educação. Discussões acerca da diversidade cultural têm sido traçadas em diversos campos sociais permeadas por noções religiosas, do senso comum, acadêmicas, dentre outras.

O termo multiculturalismo surgiu quando, dentro da Antropologia, foi aceita a ideia de que não é possível estabelecer qualquer argumento absoluto ou essencial pelo qual se possa hierarquizar as diferentes culturas humanas. Esta é a sua ideia central, que entende o conjunto das diversas manifestações culturais enquanto *diversidade* e considera a impossibilidade de uma cultura ser julgada superior a outra. É a partir destes princípios que o multiculturalismo, com uma inevitável posição política, defendeu o respeito, a tolerância e a valorização das diferentes culturas.

¹ Este trabalho é uma revisão e uma ampliação de um trabalho desenvolvido, enquanto aluno especial, na disciplina “Tópicos Especiais em Educação Musical II” oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS – CEART - UDESC) e ministrada pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, durante o primeiro semestre de 2016.

Dentro da área da Educação Musical, a diversidade tem sido abordada de formas distintas. Diante de uma revisão parcial (LAZZARIN, 2006, 2008. SOUZA, 2007. FREGA, 2007. PENNA, 2008. ALMEIDA, 2010. NASCIMENTO, 2012. NZEWI, 2012), pode-se considerar que os autores e as autoras da educação musical possuem perspectivas diferentes, às vezes opostas, de compreender e de lidar com a temática. Os ideais de tolerância, respeito e valorização de todas as culturas são defendidos em alguns textos e criticados em outros. Considerando a classificação didática entre multiculturalismos proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2011), pode-se observar nestes textos influências tanto de um *multiculturalismo humanista*, quanto de perspectivas mais críticas deste movimento. Souza (2007) ilustra a dificuldade encontrada neste campo devido à pluralidade de tratamentos que os conceitos de cultura e diversidade podem adquirir.

Neste trabalho, o documento que se apresenta como foco de análise é o texto intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB*, que contém o *Parecer CNE/CEB nº 7/2010* e *Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010*. Este texto é apresentado dentro da compilação *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013), documento utilizado neste trabalho como referência para as citações. A partir de uma breve análise, serão realizadas reflexões acerca das formas que a temática da diversidade aparece no documento e do caráter impreciso das diretrizes neste aspecto, traçando reflexões para a área da educação musical.

A diversidade nas diretrizes

A compilação *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) reúne uma série de resoluções, pareceres, reexames e revisões de diretrizes educacionais, incluindo o documento analisado neste trabalho. Desta forma, o documento organiza e dá acesso atualizado a informações legais para interessados e responsáveis pela educação em nível nacional.

De imediato, na capa desta publicação de fôlego, encontramos com destaque central, em meio a outras imagens, a figura de um pré-adolescente de traços indígenas em sala de aula com caderno e caneta em suas mãos. A imagem não é eleita ingenuamente: anuncia valores importantes para o projeto nacional de educação e que estão imbricados entre si: a universalização da educação, o respeito e a valorização da diversidade.

Nesta grande compilação, incluem-se, entre outras, as resoluções e os pareceres acerca das diretrizes para a educação escolar no campo (2002), indígena (2012) e quilombola (2012), bem como a *Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). Como se pode ver, a valorização da temática da diversidade está expressa na própria estrutura desta compilação.

Na apresentação do documento, o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, defende que “A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p. 4). No entanto, o que significa respeitar e valorizar as diferenças?

No documento analisado a diversidade é entendida de formas, enfoques e com objetivos diferentes. O termo *diversidade* é entendido inicialmente de modo amplo, contemplando não só o aspecto cultural, mas também as “diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias” (BRASIL, 2013, p. 25).

O documento apresenta indiscriminadamente os termos *diversidade* e *diferença*, ora como sinônimos, ora como âmbitos distintos. Conforme as perspectivas mais críticas do multiculturalismo, o conceito de diversidade está mais associado a um *multiculturalismo liberal* ou *humanista*, uma primeira concepção antropológica do movimento. Esta foi questionada, principalmente, por fazer apelo a uma essência humana transcendente e, portanto, fora da sociedade e da história. Desde modo, Silva argumenta que o conceito de diversidade, quando inserido dentro desta concepção de sujeito, “tem [...] pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer coisa, criada” (SILVA, 2000, p. 44-45). Conforme afirma Silva, as perspectivas críticas do multiculturalismo, por sua vez, preferem utilizar o conceito de “diferença”, enfatizando assim “o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p. 44-45). No entanto o documento não explica como entende a utilização dos termos *diversidade* e *diferença*.

A diversidade e a diferença aparecem no documento como elementos a serem valorizados (BRASIL, 2013, p. 22, 23, 27, 42, 55, 65 e 74). Considerando as reflexões multiculturalistas, a valorização da diversidade poderia estar dentro de uma política de inclusão, na qual são valorizadas as culturas minoritárias. Deste modo, a diversidade é entendida enquanto formas não hegemônicas de existência, referindo-se aos grupos historicamente excluídos:

Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social - pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade - todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Por outro lado, o termo diversidade em si pode contemplar todas as manifestações culturais o que poderia ser entendido como uma defesa da manutenção da diversidade, evitando-se assim a transformação, característica de todas as culturas. Deste modo, cabe evidenciar os riscos, conforme traçados por Penna (2008), que o próprio movimento corre de cair em “folclorismo” e em “guetização”, possibilidades reducionistas de entendimento do multiculturalismo.

O respeito à diversidade e às identidades aparece também em vários momentos no documento (BRASIL, 2013, p. 27, 32, 34, 35, 45, 46, 50, 55, 63, 69, 73, 74). Segundo o *Dicionário de Sinônimos On-line* (2016) o termo *respeito* expressa ao menos seis sentidos distintos: 1) aceitação ou acatamento; 2) apreço ou veneração; 3) receio ou medo; 4) referência ou relação; 5) ponto de vista ou aspecto; 6) respeitos ou saudações. Alguns destes sentidos se mostram inadequados enquanto orientações para o trato com a diversidade e talvez alguns destes nos apontem caminhos que, ainda assim, precisariam ser melhor refletidos.

Em outros momentos o documento sugere que a escola é lugar de contaminação cultural e que a escola deve estimular as conversas entre as diferentes manifestações culturais e as diferentes óticas. Conforme o documento apresenta, a escola precisa:

[...] acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente. Requer que a instituição escolar compreenda como o

conhecimento é socialmente valorizado, como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante, em um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância (PRETTO apud MOREIRA e CANDAU, 2005, p. 103 apud BRASIL, 2013, p. 55).

A imprecisão que se observa com relação à questão da diversidade, se estende ao documento como um todo. O Parecer *CNE/CEB nº 7/2010* apresenta-se prolixamente repetindo como mantras os mesmos termos, as mesmas máximas e expressões sem se aprofundar nelas. Segue um pequeno exemplo do que descrevo:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2013, p. 16).

Neste parágrafo, podemos nos perguntar quais seriam os entendimentos desejados de inclusão social, de ética, de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, pleno desenvolvimento dos sujeitos e transformação social. Perguntas cujas respostas o DCNGEB não apresenta.

Considerando o referido Parecer, podemos perceber como a terminologia utilizada nas temáticas da multiculturalidade é utilizada no discurso através da utilização indiscriminada dos prefixos “multi” e “pluri”, como nos trechos a seguir: “múltiplos fatores” (p. 14); “a pessoa humana em suas múltiplas dimensões” (p. 18); “as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural” (p. 23); “por múltiplos espaços e por múltiplas singularidades” (p. 24); “múltiplas as leituras possíveis” (p. 24); “o trabalho escolar em sua multidimensionalidade” (p. 25); “múltiplos sujeitos” (p. 25); “As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar” (p. 28); “a matriz curricular [...] na sua multidimensionalidade” (p. 30); “a formação do humano em sua multidimensionalidade” (p. 35); “trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais” (p. 38); “o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade” (p. 48); “o fazer pedagógico, em sua multidimensionalidade” (p. 49).

Considerações

A professora e o professor de música lidam inevitavelmente com a multiculturalidade na sala de aula escolar. Seja na escolha do repertório e de maneiras de ensino, seja na resolução de conflitos e na manifestação de seus gostos musicais, quem é docente tem poder de escolha e, em seu pensar e agir, pode estar consciente, ou não, da multiculturalidade.

Conforme afirma Penna, reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade cultural no processo pedagógico “[...] é uma questão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar, como um desafio constante na construção de uma educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso” (PENNA, 2008, p. 79). Também para Nascimento “o grande desafio da educação é educar para a multiplicidade” (NASCIMENTO, 2012, p. 111).

Quem lidará com a pluralidade musical em sala de aula são os futuros professores de música. Estes, por sua vez, possuem identidades através das quais se posicionam enquanto sujeitos em meio a relações de saber/poder. Deste modo, penso que uma teorização acerca dos ideais multiculturalistas de tolerância, respeito, inclusão e valorização da diversidade musical pode se tornar frágil se abstraída de uma reflexão e uma prática maiores com relação aos modos de se considerar a multiculturalidade nas aulas de música.

Para Nascimento (2012), no campo da diversidade “ainda vivemos em dois mundos: o das teorias e o das práticas defasadas” e a mudança deste dualismo deve “iniciar-se nas instituições formadoras, nas universidades, que são as responsáveis pelos profissionais que atuarão na educação” (NASCIMENTO, 2012, p. 112). De igual modo, Almeida defende que:

Refletir sobre diversidade na formação inicial de professores de música, além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda a sua complexidade (ALMEIDA, 2010, p. 51).

O documento analisado propõe alguns valores, objetivos e ideais que são, no mínimo, controversos na literatura especializada e não apresenta maiores detalhamentos. Das duas uma: trata-se de uma tentativa de ter uma proposta abrangente e que respeite a autonomia das instituições escolares; ou não há efetivamente um comprometimento com uma normativa mais clara e destemida.

No entanto, diferentemente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, por exemplo, que dão orientações facultativas, as diretrizes tem efeito de lei: o que lá está escrito tem que ser cumprido. Quando não apresenta nitidamente o que deve ser exigido dos responsáveis pelo projeto nacional de educação, as diretrizes deixam suas normas a mercê da livre interpretação. O impacto desta forma ambígua de discurso é que, ironicamente, há uma *multiplicidade* de entendimentos acerca destas diretrizes que, mais que os parâmetros, deveriam apontar mais claramente os caminhos a serem seguidos.

Por outro lado, podemos entender que as diretrizes não devem assumir o papel de delinear os reais significados ideológicos e práticos destes conceitos, cabendo às instituições e aos sujeitos da educação fazê-lo. É difícil lidar com este impasse entre liberdade e restrição: enquanto normas a serem seguidas, as diretrizes soam difusas, mas, ao mesmo tempo, como posicionar-se definitivamente se se tratam de conceitos controversos?

Curiosamente, por fim, os valores referentes à diversidade são postos como deveres da escola, mas os professores não parecem estar como responsáveis pela efetivação destes. No entanto, penso que o maior desafio no trabalho com a diversidade na escola está na formação dos professores, estes que tem suas identidades e que, antes de seus alunos, precisam aprender a enfrentar, trabalhar com, responsabilizar-se com e provocar a diversidade consigo próprios, com seus pares e, então, em consequência, com seus alunos.

Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, set. 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DICIONÁRIO *de sinônimos online*. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/>>. Acesso em: 16/05/2016.

FREGA, Ana Lucia. Diversidad musical como desafío. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 21-26, out. 2007.

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

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar. 2008.

NASCIMENTO, Fernanda Albernaz do. Educação musical sob a ótica do pensamento complexo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 105-116, jan.-jun. 2012.

NZEWI, Meki Emeka. Educação musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 81-93, 2012.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out. 2007.