

Inclusão cultural: relações entre políticas públicas e educação musical

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro
Universidade Estadual de Londrina(UEL)
hloureiro@uel.br

Comunicação

Resumo: Este trabalho apresenta parte da revisão de literatura de pesquisa concluída que resultou na tese de doutorado *A Interação entre Música e Poesia na Construção do Sentido em Canções para Crianças - contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural*. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a produção de canções para crianças pode contribuir para o seu processo musicalização, de maneira a promover a inclusão cultural pelo exercício da cidadania, efetivando o acesso a bens culturais - entre eles, a música. A metodologia de pesquisa teve caráter qualitativo e envolveu, entre outros procedimentos, a revisão de literatura com análise crítica de conteúdo sobre diversos focos, tais como: inclusão cultural, música e cultura, música como linguagem. Aponta-se, aqui, uma breve revisão da noção de inclusão cultural relacionada à promoção de políticas públicas, bem como ao desenvolvimento de projetos direcionados a esta finalidade.

Palavras chave: Inclusão cultural. Políticas públicas. Educação musical.

Introdução

O presente trabalho constitui parte da revisão de literatura de pesquisa concluída que resultou na tese de doutorado *A Interação entre Música e Poesia na Construção do Sentido em Canções para Crianças - contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural* (LOUREIRO, 2016). O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a produção de canções para crianças pode contribuir para o seu processo de musicalização, de maneira a promover a inclusão cultural pelo exercício da cidadania, efetivando o acesso a bens culturais - entre eles, a música. A abordagem metodológica escolhida foi de caráter qualitativo e constituiu-se dos seguintes procedimentos: revisão de literatura com análise crítica de conteúdo sobre diversos focos - inclusão cultural, música e cultura, música como linguagem, entre outros; revisão de documentos em áudio e em vídeo; análise de partituras e poemas de canções que constituíram o *corpus* da pesquisa. Neste recorte, apresento uma breve revisão da noção de inclusão cultural relacionada à promoção de políticas públicas, bem como ao desenvolvimento de projetos direcionados a esta finalidade.

Inclusão Cultural

O tema da inclusão tem sido muito frequente nos discursos e debates da atualidade no Brasil. Propostas, ações e políticas direcionadas às mais diversas formas de inclusão podem ser observadas. No campo da educação, programas e ações de Educação Inclusiva vêm ganhando espaço e efetivando-se nas escolas de Educação Básica e instituições de Ensino Superior. Entretanto, essa expressão ainda está predominantemente relacionada à questão da inclusão das pessoas com necessidades especiais de ensino (NEE) e ao objetivo de que as redes municipais e estaduais atendam e incluam com qualidade “nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, s/d a).

De outro lado, observamos uma tendência cada vez maior de consideração e inclusão de minorias e de grupos excluídos, assim como de conscientização de diversas formas e tipos de exclusão. Veja-se, nesse sentido, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹ do Ministério da Educação (BRASIL, 2011), ao mesmo tempo da extinção da Secretaria de Educação Especial, cujos programas e ações passaram a ser vinculados à SECADI - inclusive, e especialmente, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que “objetiva a formação continuada de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, voltados à valorização da diversidade, dos direitos humanos, da inclusão e da sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, s/d b, p.8). Pode-se perceber aí um alargamento da noção de inclusão, inicialmente restrita às pessoas portadoras de NEE, para considerar outras formas de diversidade existentes entre os estudantes e as pessoas, em geral - pelo menos na perspectiva do governo federal, que orienta todos os níveis de educação no país.

Já é possível perceber a mesma tendência em diversos relatos e reflexões de professores da Educação Básica, em formação inicial e/ou continuada, bem como do Ensino Superior, nas diversas licenciaturas e programas de pós-graduação (SANTOS *et al.*, 2012; LIMA *et al.*, 2013; LUGLE *et al.*, 2014). Nesse sentido, e em sintonia com Lima, Altino e Czernisz (2013, p. 449-450), é importante ressaltar o papel fundamental que desempenham os profissionais do magistério - incluindo os docentes

¹ Recentemente extinta, por ocasião da ascensão de Michel Temer à Presidência da República.

do ensino superior, da educação básica e aqueles em formação inicial - na promoção de uma sociedade que acolhe e respeita a diferença e, sobretudo, reflete sobre como a exclusão é ativamente produzida. As autoras destacam a importância do empenho desses profissionais na compreensão das diferenças e na construção de uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade, que reconheça e considere a existência da diversidade cultural no seio das salas de aula (AQUINO *apud* LIMA; ALTINO; CZERNISZ, 2013, p. 450).

Políticas Públicas e Acesso a Bens Culturais

Diante dessas colocações, torna-se natural refletir sobre as implicações, não somente educacionais, mas também políticas e sociais da educação inclusiva - no sentido mais amplo - na disseminação de uma cultura de inclusão, que possa contribuir para o enfrentamento de desigualdades sociais e das mais diversas práticas de exclusão. Nesse sentido, o movimento da educação inclusiva mostra-se como uma política pública - por ser proposta, implementada e fomentada pelo Ministério da Educação para todo o país - que, em conjunto com outras, aponta para a extensão do exercício da cidadania a grupos sociais que, até então, nem sempre puderam exercê-lo.

Nessa mesma linha, têm surgido políticas públicas na área da cultura partindo do reconhecimento da existência da diversidade cultural entre diferentes grupos sociais, bem como da desigualdade de acesso a determinados bens culturais produzidos socialmente. Assim, pode-se pensar, respectivamente, em dois tipos de exclusão cultural a serem enfrentados: um deles relativo à não valorização da cultura de determinados grupos em função da de outros, e outro que reforça as barreiras culturais existentes entre esses grupos, uma vez que uns não têm acesso à cultura dos outros. É certo que ambos os tipos de exclusão estão inter-relacionados e se retroalimentam, de forma que o enfrentamento de um implica também no do outro. Botelho, no início da década de 2000, já chamava a atenção para esta situação:

Hoje, parece claro que a democratização cultural não é induzir os 100% da população a fazerem determinadas coisas, mas sim oferecer a todos - colocando os meios à disposição - a possibilidade de escolher entre gostar ou não de algumas delas, o que é chamado de democracia cultural. [...] isso exige uma mudança de foco fundamental, ou seja, não se trata de colocar a cultura (que cultura?) ao alcance de todos, mas de fazer com que todos os grupos possam viver sua própria

cultura. A tomada de consciência dessa realidade deve ser uma das bases da elaboração de políticas culturais, pois o público é o conjunto de públicos diferentes: o das cidades é diferente do rural, os jovens são diferentes dos adultos, assim por diante, e esta diversidade de públicos exige uma pluralidade cultural que ofereça aos indivíduos possibilidades de escolha (BOTELHO, 2001, p. 82).

Nas palavras da autora, pode-se tanto perceber a indicação da necessidade de se respeitar a diversidade cultural, quanto inferir que seja dado a todos o acesso à pluralidade dela resultante. Sem o acesso não é possível o conhecimento e sem o conhecimento não existe possibilidade de escolha. Em outras palavras, não se pode escolher o que não se conhece. Dessa forma, para a promoção de uma verdadeira inclusão cultural, deve-se esperar que haja políticas públicas que atuem nos dois sentidos: tanto no resgate e na valorização das culturas específicas de determinados grupos sociais, quanto na democratização do acesso aos diversos bens culturais socialmente produzidos.

É importante destacar que, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, a democratização do acesso à cultura vai muito além da oferta de eventos e atividades culturais gratuitas ou a preços populares, subvencionados pelo estado. Esse tipo de política era um dos poucos que tínhamos no Brasil, até os primeiros anos do século XXI com as conhecidas leis de incentivo fiscal, segundo as quais a iniciativa privada tinha a prerrogativa de destinar parte dos impostos devidos ao patrocínio de atividades culturais.

Botelho (2001, p. 80-83), mencionando o processo que intencionou a democratização da cultura na França, sugere que atentemos ao exemplo daquele país. Ali, por meio de sucessivas pesquisas de práticas culturais realizadas a partir da década de 1970 até o final dos anos 1990, percebeu-se que políticas de subvenção de preços, na prática, favorecem os grupos sociais que já detêm conhecimento e familiaridade com manifestações culturais, praticamente sem alcançar aqueles que não os têm.

Até a pesquisa sobre as práticas culturais, realizada em 1989, a proposta de democratização da cultura levava em conta fundamentalmente os obstáculos materiais a essas práticas. [...] Os resultados da pesquisa foram de encontro a essa suposição, mostrando que as barreiras simbólicas eram o fator preponderante, impedindo que novos segmentos da população tivessem acesso à oferta da cultura “clássica”. [...] Em outras palavras, não é a redução de preços ou mesmo a gratuidade completa que alterará as desigualdades culturais.

Ao contrário, a política de subvenção as reforça, uma vez que favorece a parte do público que já detém a informação cultural, as motivações e os meios de se cultivar. O mesmo fenômeno ocorreu com as casas de cultura: facilitaram as práticas do público já cultivado, mais do que conquistaram um novo público (BOTELHO, 2001, p. 81).

Em relação especificamente à música, Penna (1990; 2008) também já fez a mesma advertência. A autora ressalta a ausência de esquemas perceptivos de maior alcance em boa parte da população brasileira, decorrente de inúmeros fatores relacionados às suas próprias condições de vida, como causadora de uma vivência musical limitada, a qual, por sua vez, não permite que tais esquemas se desenvolvam, gerando um círculo vicioso.

Nesse quadro, portanto, concertos gratuitos não são garantia suficiente para um acesso democrático à música erudita, em termos de sua real apreensão, pois esta requer previamente o domínio de referenciais que permitam perceber essa música como significativa - embora, sem dúvida, a gratuidade seja necessária para a democratização e esses concertos possibilitem oportunidades para o processo de familiarização (PENNA, 2008, p. 35).

Isso posto e considerando-se a multiplicidade de formas de expressão culturais, bem como a diversidade de grupos que compõem as sociedades atuais, e ainda as inúmeras relações entre fatores de diferentes áreas e instâncias - que políticas de inclusão social necessariamente carregam - pode-se inferir que a elaboração de políticas culturais não seja algo simples de se realizar. Pelo contrário, necessita de uma visão ampla e articulada com outras políticas, num movimento transversal que, por sua própria natureza complexa, corre o risco de trazer desvios quanto aos objetivos e até mesmo distorções.

Inclusão Cultural e Educação Musical

Sabe-se, por meio de ampla divulgação na mídia, da existência de projetos e ações com pretensão de promover inclusão social por meio de atividades culturais por todo o Brasil, muitos deles envolvendo a música, seja como atividade principal ou como parte de um conjunto de atividades desenvolvidas. É importante ressaltar que esse tipo de proposta nem sempre coincide com as perspectivas de inclusão cultural colocadas anteriormente, especialmente quando as atividades são realizadas com intuito principal de ocupar o tempo ocioso dos participantes ou acolher crianças e

adolescentes para que não fiquem pelas ruas, relegando ao segundo plano a preocupação com a apreensão da linguagem musical. Nesses contextos, as atividades são vistas como forma de “salvar” os participantes dos riscos sociais a que estão sujeitos.

Penna, Barros e Mello (2012) alertam para o fato de que a inclusão social, nesse tipo de projeto ou ação, não acontece realmente sem a prática efetiva de educação musical, ou seja, aquela em que o ensino e a aprendizagem musicais sejam elementos centrais. Esta sim, por sua vez, promove a inclusão cultural, desde que bem realizada, já que cria condições para que os participantes de fato aprendam música, apropriando-se dela em algum nível e desenvolvendo habilidades musicais a ponto de poderem, por exemplo, participar de apresentações públicas e até, com o tempo, profissionalizarem-se. Daí a relação intrínseca entre inclusão cultural e inclusão social. Os autores apresentam, ainda, estudos de caso em que tiveram oportunidade de verificar quão secundarizadas eram as atividades musicais propriamente ditas, focadas, por exemplo, em mensagens associadas a letras de canções (em detrimento de seus elementos musicais), e ministradas por professores mal preparados e/ou pouco comprometidos. Observaram que, nesses casos, o foco da prática musical recaía sobre a formação global dos participantes, enfatizando aspectos psicológicos ou sociais, extramusicais portanto. Consequentemente, o desenvolvimento de habilidades musicais e o envolvimento dos participantes - supostamente interessados e atraídos pela possibilidade de aprender e praticar música - eram baixos, indicando que as atividades eram pouco significativas para eles (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66-70).

Por outro lado, os autores apontam para outras pesquisas que dão conta de trabalhos em projetos cujo foco das atividades musicais são os conhecimentos e a prática musical em si, a qualidade da performance e a possibilidade de profissionalização. É o caso do Projeto Guri (HIKIJ, 2006), por exemplo, de grande repercussão no estado de São Paulo, no qual os participantes envolvem-se com o fazer musical desde o início e os primeiros resultados logo podem ser verificados na prática, pelo desenvolvimento de suas habilidades musicais. No projeto, parecem equilibrar-se os objetivos e funções relacionadas à inclusão social e à inclusão cultural, via educação musical, já que a performance resultante é percebida como espaço de construção da autoimagem. De acordo com Hikiji (2006, p. 70), para os jovens

participantes do Projeto Guri “a música está efetivamente acontecendo: ela faz parte de suas vidas e está modificando seus corpos, seus pensamentos, seus desejos, sua percepção. Fazer música, para eles, é belo, é bom, é correto, é o presente, é uma possibilidade de futuro”.

Dessa forma, Penna, Barros e Mello (2012, p. 71-72) destacam a relação direta entre as duas possíveis funções de ações e projetos de inclusão social por meio de atividades musicais: uma relacionada ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes e outra, ligada ao seu desenvolvimento musical. Ponderam, com base em literatura específica, que os resultados da prática efetiva da educação musical com foco na música e sua aprendizagem trazem consigo sentimentos de autoconfiança, realização pessoal, autopercepção positiva, entre outros, essenciais para o desenvolvimento da autoestima e mesmo da motivação para a realização de produções musicais. Com isso, as atividades passam a ser significativas para os que delas participam, promovendo o seu desenvolvimento, tanto do ponto de vista cognitivo quanto cultural, criando maiores chances para sua inserção social e exercício da cidadania a partir dos conhecimentos e competências adquiridos.

Entretanto, não basta que o conhecimento e a prática de música estejam no centro das atividades musicais desenvolvidas. Importa, ainda, que a metodologia utilizada seja adequada ao contexto socioeducacional de cada projeto ou ação, e capaz de oportunizar o fazer musical dos participantes. Inclui-se aí a escolha do repertório e a possibilidade - ou não - de utilização da notação musical tradicional. Caso todos esses fatores não sejam, em conjunto, significativos para os participantes, corre-se o risco de excluí-los ainda mais do acesso à música e da possibilidade de desenvolvimento musical. Por sinal, esse processo seria o mesmo oportunizado pela escola regular, quando ela não consegue alcançar o aluno em suas expectativas e necessidades, terminando numa formação não instrumentalizadora para uma vida cidadã e até mesmo favorecendo o abandono, traduzido em altos índices de evasão escolar.

Finalizando a alusão ao trabalho de Penna, Barros e Mello (2012), é importante apontar ainda que pode acontecer de o foco excessivamente colocado no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos musicais gerar distorções - agora por outro lado - em detrimento dos objetivos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes. É o caso do Projeto Villa Lobinhos (KLEBER, 2006),

o qual selecionava nove alunos por ano, entre participantes de cursos de férias realizados com essa finalidade, para realizarem estudo musical aprofundado, no intuito de trabalhar com a noção de excelência. Afirmam os pesquisadores que

nesse projeto estão sendo reproduzidos, sem questionamentos, valores e tradições de um ensino de música baseado num modelo tradicional, acadêmico, baseado no padrão da música erudita. Um ensino voltado para formar o solista, o virtuoso, reforçando a noção de talento e o mito do dom (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 74).

Corroboro as afirmativas dos pesquisadores quando consideram como uma distorção um projeto supostamente de inclusão social que atende a nove crianças por ano, selecionadas por mérito, configurando um grupo minoritário e de exceção. E ainda:

Esses valores da exceção e do talento já se mostram problemáticos no próprio ensino de música, na medida em que sustentam, ideologicamente, *práticas elitistas e excludentes*. E muitas dessas práticas, que não reconhecem a diversidade de manifestações musicais e de modos de aprender e ensinar música, são reproduzidas acriticamente em projetos onde, pretensamente, a educação musical tem função social (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 75, grifos meus).

É certo que Penna, Barros e Mello (2012) não pretenderam generalizar os aspectos apontados em seu trabalho. Entretanto, a meu ver, trouxeram uma valiosa colaboração reunindo e discutindo contribuições de outros pesquisadores, resultando numa reflexão a ser levada em conta na elaboração de políticas públicas inclusivas com base em atividades musicais.

Conclusão

Cavalcante (2012, p. 6-7) lembra que as políticas públicas surgem como respostas à questão social no capitalismo e correspondem a importante instrumento para a melhoria das condições de vida de segmentos da população. Recorda, ainda, que a conscientização sobre a importância da cultura, tanto como objeto de investimento estatal quanto como forma de inclusão social, é relativamente recente no Brasil. Embora o conceito de inclusão social tenha estado presente na pauta do Estado brasileiro desde o início da República, apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ele foi ampliado, passando a englobar também a cultura.

A erradicação da miséria, a redução das desigualdades sociais, passa, especialmente pela erradicação da pobreza do conhecimento, pelo incentivo à arte e à identidade cultural daqueles indivíduos que, mesmo à margem da sociedade, no plano material, formalmente são cidadãos. Transformar a cidadania formal numa cidadania plena é um desafio que pode ser atingido por meio de políticas públicas culturais efetivas, pois a cultura propicia não apenas o gozo de prerrogativas civis, bem como resgata a cidadania e dignidade dos que estão despojados de seus direitos (CAVALCANTE, 2012, p. 7).

Concordo com o autor quando afirma que num contexto de economia globalizada, propiciador do avanço voraz das desigualdades e, conseqüentemente, da exclusão social, a noção de pobreza também pode ser entendida como ausência de possibilidades de participação política e afirmação cidadã, de acesso a bens e serviços produzidos socialmente, como a informação, a educação e a expressão da diversidade cultural. Parafraseando Lajolo (1993, p. 108), acrescentaria que este cenário refletisse na “pobreza de repertório” cultural da sociedade como um todo, a começar pelos professores, que não costumam ser, eles mesmos, bons leitores.

Nessa conjuntura, com a música reconhecida como uma expressão tão forte na cultura brasileira, torna-se ainda mais importante a elaboração e realização de políticas públicas culturais envolvendo música e educação musical como forma de redução das desigualdades e da pobreza, por meio da valorização da cultura de grupos minoritários e excluídos culturalmente, bem como da promoção de ações interculturais entre os diversos grupos sociais.

Referências

- BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. In: *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, nº. 2, p. 73-83, abr.-jun. 2001. Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v15n02/v15n02_10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- BRASIL. Decreto 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação inclusiva: apresentação*. Brasília, s/d a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015*. Brasília, s/d b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- CAVALCANTE, Hermano B. A implementação de políticas públicas culturais: fomento da cultura como forma de combate à exclusão social. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE DIREITOS CULTURAIS, 1., 2012, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: CNPq/UNIFOR, 2012. Disponível em: <<http://www.direitosculturais.com.br/ojs/index.php/articles/issue/view/1>>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- HIKIJ, Rose S. G. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- KLEBER, Magali O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, São Paulo: Ática, 1993. p. 104-109.
- LIMA, Ângela M. S.; ALTINO, Fabiane C.; CZERNISZ, Eliane C. S. Enfrentando os desafios das licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate no projeto Prodocência. In: LIMA, Ângela M. S. et al. (Org.) *Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios*. Londrina: UEL, 2013. p. 449-457.
- LIMA, Ângela M. S. et al. (Org.) *Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios*. Londrina: UEL, 2013.

LOUREIRO, Helena E. M. N. *A interação entre música e poesia na construção de sentido em canções para crianças: contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural*. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

LUGLE, Andreia M. C. *et al.* (Org.). *Estágio, formação e trabalho docente: experiências das jornadas / cursos do FOPE / PRODOCÊNCIA*. Londrina: UEL, 2014.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

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

PENNA, Maura; BARROS, Olga R. N.; MELLO, Marcel R. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.-jun. 2012.

SANTOS, Adriana R. J. *et al.* (Org.). *Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do projeto Prodocência da UEL*. Londrina: UEL, 2012.