

# Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade

*School, culture, diversity and music education:  
dialogues of contemporaneity*

---

**Luis Ricardo Silva Queiroz**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

luisrsq@uol.com.br

O termo educação musical representa atualmente um campo diversificado de estudos e de práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais. Assim, essa área é entendida como uma complexa rede de interações que se constitui nos meandros da sociedade, tecendo os fios que configuram a música como expressão cultural.

Concebida sob essa perspectiva, a educação musical ocorre em múltiplos lugares e é mediada por estratégias diversas de formação em música, podendo ser estabelecida via processos educacionais intencionais, como acontece em uma instituição de ensino, ou por etnometodologias estabelecidas nas diferentes relações dos sujeitos com o mundo social, via processos não-intencionais de educação. Se na primeira categoria a educação musical se estabelece em lugares constituídos socialmente para educar, a partir de estratégias concebidas para esse fim: uma aula, um curso específico de formação, entre outras ações intencionais, na segunda ela se dá via interações dos indivíduos constituídas nas suas práticas cotidianas: ouvindo rádio, jogando games, participando de cultos religiosos, se divertindo em festas, entre diversas outras formas de relações estabelecidas socialmente com a música.

A conjuntura desses diferentes lugares de transmissão de saberes constroem os pilares da música como expressão humana e cultural, o que atribui a cada um deles distintos papéis sociais no processo de formação

musical do indivíduo. Assim não se pode estabelecer uma hierarquia valorativa entre dos diferentes espaços de educação musical, pois cada um deles possui seus próprios parâmetros de complexidade, suas formas singulares de organização e suas nuances nas estratégias de transmissão de conhecimentos.

Outro fator importante para o cenário contemporâneo da educação musical é que todos esses mundos de educação estão em constante processo de diálogos e interações, mediados pelos diferentes sujeitos que circulam pelos muitos lugares de formação em música. Assim, os indivíduos que são formados musicalmente por uma escola, também são educados pelas mídias, pelas performances musicais locais, pelas músicas da rua e, assim, reciprocamente, acontece em todos os contextos sócio-educacionais de aprendizagem musical.

Partindo desse ponto de vista, apresento neste texto perspectivas para pensar e conceber o ensino de música na escola de educação básica, entendendo esse lugar como apenas um, entre os múltiplos contextos em que a educação musical acontece. Assim, é preciso considerar que a escola está inserida em uma macroestrutura, a cultura, e que, de tal forma, recebe influências de todos os demais lugares sociais em que a música está presente. Todavia, essa relação se estabelece por muitas vias; e se por um lado a educação musical escolar é influenciada pela cultura, por outro ela também é geradora de cultura, podendo impactar diretamente a inserção da música na sociedade como expressão humana e cultural.

As discussões realizadas ao longo do texto têm como base pesquisa bibliográfica, em diferentes áreas de conhecimento que se dedicam ao estudo da escola, da cultura e da música; pesquisa documental, em leis, resoluções, diretrizes e outras produções relacionadas à legislação educacional brasileira; e pesquisa empírica, consolidadas a partir de experiências com a formação de professores para o ensino de música nas escolas de educação básica. Assim, a partir de estudos realizados acerca do ensino de música na escola, ao longo dos últimos dez anos, reflito sobre base epistêmicas e pedagógicas que considero fundamentais para compreender e conceber ações educativo-musicais no âmbito da educação básica.

# Escola, cultura e educação musical<sup>1</sup>

No mundo atual, marcado pela complexidade de relações sociais e pelas nuances que configuram o processo de formação humana, não é possível separar a análise da escola da análise da cultura. A escola é um elemento da cultura, que existe para cumprir uma função na sociedade, atendendo anseios e definições social e culturalmente definidas. Mas, é importante frisar, mesmo sendo definida pela sociedade e por padrões culturais, a escola não é passiva nessa relação, sendo ao mesmo tempo determinada pela cultura e também determinante dela. Considerando, portanto, que as relações entre cultura, sociedade, música, escola e formação humana não podem ser analisadas de forma estanque, me ateei a refletir mais diretamente sobre o que significa cultura, apontando suas implicações no processo de formação sócio-escolar e, de forma mais específica, no processo de ensino e aprendizagem da música nesse contexto.

O conceito antropológico de cultura, cunhado desde a segunda metade do século XIX, a evidencia como algo **aprendido** pelo ser humano a partir das relações do sujeito consigo mesmo, com a natureza e, sobretudo, com os demais indivíduos que constituem a sociedade. Na primeira definição de cultura, Tylor (1871, p. 1) a concebeu como "aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos **adquiridos** pelo homem como membro de uma sociedade"<sup>2</sup> (grifo meu). A palavra adquiridos, presente no conceito do autor, evidencia a ideia de que cultura não é algo inato, mas sim um conjunto de elementos incorporados pelos seres humanos a partir das relações sociais.

Franz Boas (1911) e Kroeber (1917) reforçaram essa perspectiva, evidenciando que os conhecimentos e comportamentos dos indivíduos são construídos nas interações com a sociedade, dessa maneira são aspectos **aprendidos** ao longo do processo de **formação** dos sujeitos. Esses autores, além de outras contribuições importantes, enfatizaram que o ser humano

---

<sup>1</sup> Dedico este texto aos alunos da disciplina Educação Musical, cultura e sociedade do mestrado em música do PPGMus/UFRN, semestre 2013.1, pelas frutíferas discussões realizadas durante as aulas, que motivaram as reflexões apresentadas neste trabalho.

<sup>2</sup> [...] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.

define sua identidade a partir do que ele aprende, e não com base em determinismos biológicos e geográficos. Assim, as definições genéticas dos sujeitos e as características físicas dos lugares onde nascem pouco influenciam na construção de conceitos e comportamentos que norteiam sua vida. Essa construção se dá sobretudo na **aprendizagem** de definições construídas historicamente pelos milhares de sujeitos sociais que cunharam a base do conhecimento que coletivamente nos é transmitido.

A partir da segunda metade do século XX, sob a lente da antropologia hermenêutica, representada sobretudo pelos estudos de Geertz (1973, p. 5), ficou evidente que a "teia de significados" tecida pelos humanos, a cultura, na qual eles estão amarrados, só pode ser compreendida pela "interpretação" dos conceitos e comportamentos aprendidos socialmente. Ou seja, a cultura se dá nos "significados" das ações humanas e não nas ações propriamente ditas. Portanto, qualquer processo de assimilação e de transformação da cultura se estabelece a partir de bases históricas cumulativas, e só a compreensão dessas bases permite interpretar uma situação, uma prática, um comportamento, um conceito. Essa definição é fundamental para pensarmos a realidade do ensino de música na escola, pois **não** são as músicas que compõem um repertório e nem os padrões estéticos que as caracterizam que desencadeiam processos de conhecimento e de (trans) formação da cultura musical, mas sim os significados que essas músicas estabelecem na vida dos sujeitos que constituem o contexto escolar. Votarei a essas reflexões mais adiante.

As várias perspectivas em torno do conceito de cultura e das suas nuances na sociedade passaram, ao longo do século XX, por diversas definições, mas a perspectiva de que a aprendizagem é o esteio da formação da cultura é transversal a todas elas. Dessa forma, as estratégias de transmissão de conhecimentos de uma cultura e os lugares sociais em que essas estratégias são efetivados são fundamentais para os rumos e a (re)construção de uma cultura. No campo da música, essa perspectiva foi amplamente enfatizada pelo etnomusicólogo Bruno Nettl, quando afirma que "[...] uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão"<sup>3</sup> (NETTL, 1997, p. 8, tradução minha). Ainda nas perspectivas

---

<sup>3</sup> [...] one of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission.

do autor, “[...] o modo pelo qual uma sociedade ensina sua música é um fator de grande importância para o entendimento daquela música”<sup>4</sup> (NETTL, 1992, p. 3, tradução minha). Portanto, os lugares, processos, situações e estratégias diversas de transmissão de saberes, entre eles os musicais, nos permitem interpretar uma cultura, compreender os aspectos fundamentais do que ela é e, mais que isso, ressignificá-la periodicamente.

Essa importância atribuída ao processo de formação do sujeito para a existência da própria cultura, entre elas a cultura musical, fez com que as sociedades buscassem formas sistêmicas de definir, controlar e mediar conhecimentos fundamentais para a vivência, convivência e sobrevivência social e, portanto, para a construção e ressignificação das culturas. Assim nasceu a educação intencional, como um recurso cultural criado para a definição da própria cultura, seja perpetuando as bases existentes ou estabelecendo novos caminhos para os rumos dos conhecimentos e significados da sociedade.

A concepção, portanto, de que é preciso lugares na sociedade com a finalidade específica de transmitir os conhecimentos e comportamentos estabelecidos como fundamentais, é uma definição cultural, que nos foi passada ao longo do tempo e que nos leva a crer e a conceber a escola como um contexto essencial para a formação humana, conseqüentemente para a cultura. Cultura entendida como o conjunto de saberes, conceitos, comportamentos e habilidades adquiridos pelos sujeitos nas interações com a sociedade. A escola seleciona esse conjunto de conhecimentos e ações humanas com base nos valores da cultura e define suas estratégias para que eles sejam transmitidos aos indivíduos também a partir de aspectos e valores culturais. Em suma, a escola é um fenômeno cultural definido para mediar outros fenômenos da cultura.

Entre as muitas formas de expressão humana que constituem a cultura, a música ocupa lugar de destaque. Como prática social, a música agrega em sua constituição aspectos que transcendem suas dimensões estruturais e estéticas, se caracterizando, sobretudo, como um complexo sistema cultural que congrega elementos estabelecidos e compartilhados pelos seus

---

<sup>4</sup> [...] the way in which a society teaches its music is a matter of enormous importance for understanding that music [...].

praticantes, de forma individual e/ou coletivamente. De tal maneira, a forte e determinante relação com a cultura estabelece para a música, dentro de cada contexto social, um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam de acordo com as especificidades do universo que a rodeia (BLACKING, 1973; MERRIAM, 1964; NETTL, 1992; QUEIROZ, 2004; 2005; 2010; 2011).

Conforme tenho apontado em outros trabalhos (QUEIROZ, 2004; 2005; 2010; 2011), a música como expressão cultural é um veículo universal de comunicação, haja vista que todas as sociedades realizam práticas musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos da cultura. Todavia, se a manifestação da música é uma realidade universal, suas formas de organização não seguem essa característica, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando, idiossincraticamente, os elementos que a constituem (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Dessa forma, a música como expressão da cultura cria mundos diversificados, estabelecidos como redes de interações construídas socialmente de acordo com as nuances de cada contexto cultural. Esses mundos são singulares, mas se encontram e interagem dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade e/ou até mesmo dentro de um mesmo grupo. Portanto são territórios demarcados pelas fronteiras da aprendizagem, pelos conceitos e comportamentos transmitidos contextualmente, e não por linhas geográficas de uma escola, de uma rua, de uma cidade, de um estado, de um país etc. Nas definições de Finnegan (1989, p. 31), são mundos que se distinguem por diversas convenções sociais, particularizados pelas pessoas que tomam parte deles: seus valores e significados, compreensões e saberes compartilhados, modos de criação e circulação dos conhecimentos e práticas de música, e a organização social de suas expressões musicais.

Concebendo a escola como lugar privilegiado na mediação da cultura e a música como um veículo universal de expressão das culturas, o diálogo entre esse lugar de formação cultural, a escola, e esse importante saber humano, a música, se estabelece de forma natural. A escola está imbricada na ampla teia de significados que delinea a cultura como expressão humana, o que faz com que a presença da música nesse contexto flua a partir das interações mediadas pelos fios que compõem essa teia, haja vista a condição

do fenômeno musical de permear as relações dos indivíduos nos diferentes contextos sociais, inclusive nas instituições de ensino.

Mas essa presença da música na escola se estabelece por muitas vias, tanto por processos intencionais, quanto por caminhos não-intencionais de formação musical. Essa última categoria, certamente está presente em todas as escolas, e não tenho receio de ser absolutista ao fazer tal afirmação, pois a música está nos momentos de lazer, nas formas de comunicação dos alunos, nas metodologias de professores de diferentes disciplinas, nos sons da rua que atravessam a instituição, entre muitas outras formas de relações musicais no universo escolar. Assim, práticas e interações com a música estão no dia-a-dia de qualquer escola, mesmo que não haja nenhum planejamento para que isso aconteça, devido à onipresença da música na sociedade. Todavia, essa onipresença nem sempre tem sido suficiente para garantir a presença da música nas propostas intencionais, curriculares, de formação escolar.

Essa constatação está relacionada às perspectivas de Wayne Bowman, quando afirma que:

A música é, sem dúvida, uma presença ubíqua nas sociedades humanas e as tendências musicais estão claramente entre os atributos mais marcantes e distintivos do animal humano. A música também nos proporciona uma experiência que é diferente de qualquer outra, oferecendo-nos formas humanamente únicas de estarmos no mundo. No entanto, por mais notável e incontestável que esses fatos sobre a música possam ser, eles não estabelecem por si só uma necessidade para a educação musical, particularmente onde o tempo e os recursos são finitos e escassos <sup>5</sup> (BOWMAN, 2002, p. 63).

Reconhecendo esse diálogo da música, como prática cultural, com a escola, como mediadora e formadora de cultura, entendemos que é necessário garantir um espaço legítimo para o ensino musical na propostas intencionais estabelecidas, planejadas e definidas por essa instituição de ensino, com vistas a atender as demandas da sociedade e os processos de formação humana. Somente assim será garantida, democraticamente, aos

---

<sup>5</sup> Music is without question a ubiquitous presence in human societies, and musical propensities are clearly among the more remarkable and distinctive attributes of the human animal. Music also affords us experience that is unlike any other, extending to us humanly unique ways of being in the world. However, striking and indisputable though these facts about music may be, they do not in themselves establish a need for education in it, particularly where time and resources are finite and in short supply.

sujeitos que compõem a escola uma formação planejada de conhecimentos e habilidades que permeiam sua realidade cultural e são fundamentais para sua interpretação, inserção e atuação na cultura.

Nesse sentido, a inserção de práticas curriculares de ensino de música no contexto de todas as escolas do Brasil é uma conquista que almejamos para a cultura nacional nos próximos anos. Somente assim as escolas serão de fato mediadoras de processos de formação em música e de formas de expressão musical, permitindo que os sujeitos conheçam, incorporem e vivenciem culturas existentes, bem como estabeleçam novos caminhos para a música, contribuindo para a reconfiguração e ressignificação das próprias culturas musicais.

## A escola como espaço de mediação e transformação da cultura musical

Considerando, portanto, que as instituições de ensino existem para cumprir uma função específica na sociedade, formando indivíduos para lidar com os saberes e comportamentos considerados fundamentais para um determinado contexto social, a escola desempenha um importante papel para o conhecimento, a constituição e a redefinição das culturas musicais do mundo e, no nosso caso, do Brasil. Sendo responsável pelo processo de formação básica, a escola é um contexto configurado na contemporaneidade para “preparar” o indivíduo para a vida, formando-o a partir dos conhecimentos eleitos como cruciais de serem aprendidos pelo sujeito para o seu desenvolvimento humano, tornando-o apto a se inserir e a viver consigo mesmo, com o mundo natural e com a sociedade. Pela discussões realizadas anteriormente neste texto, é possível afirmar que a música tem muito a contribuir para essa função da escola, merecendo conquistar um lugar entre os conteúdos considerados “primordiais” para a formação humana.

Pelas argumentações apresentadas anteriormente acerca da constituição da cultura e pela constatação de que a escola existe para cumprir um papel social definido culturalmente, fica evidente que a seleção do que deve ser ensinado no contexto escolar é fundamentalmente uma seleção cultural, a partir de padrões, normas, valores, hierarquias e uma série de

outras definições marcadas pelos determinismos sociais (MORIN, 2011). Por conseguinte, não existem conteúdos e campos disciplinares naturalmente definidos para a educação básica, pois essa é uma definição nossa, da sociedade, a partir de uma série de significados, de saberes e de convenções não inventadas por nós, mas que nos foi transmitida ao longo de muitos anos por nossos predecessores. Nesse sentido, na análise do que é ensinado na e pela escola, podemos aplicar as mesmas considerações de Kroeber (1963) acerca da transmissão da língua inglesa. Conforme o autor:

[...] a língua inglesa é uma parte da cultura. A faculdade de falar e entender alguma ou qualquer linguagem é orgânica: é uma faculdade da espécie humana. Os sons das palavras são, é claro, produzidos por homens e mulheres individualmente, e são compreendidos e respondidos por indivíduos e não pela espécie. Mas a agregação total das palavras, formas, gramática e significados que constituem a língua inglesa é o produto acumulado e articulado de milhões de indivíduos ao longo de muitos séculos. Nenhum de nós cria ou inventa para si mesmo o inglês que fala. Nós o falamos como ele chega até nós, pronto, vindo de nossos milhões de predecessores, dos mais velhos que nós e de nossos contemporâneos<sup>6</sup> (KROEBER, 1963, p. 63).

É válido salientar, portanto, que, se a música ainda não está inserida na realidade das escolas no Brasil, esse fato se dá por convenções e valores estabelecidos socialmente para a escola. Sem dúvida, há aí um contrassenso social emergente, pois definições e convenções da sociedade não privilegiaram, e em muitos lugares ainda não privilegiam, uma forma de expressão e de saber socialmente estabelecida como fundamental para o ser humano, a música, conforme atestam as discussões realizadas anteriormente. Por conseguinte, é mais que propício o momento para refletirmos acerca desse determinismo social, ainda definidor da realidades de muitas escolas de educação básica, a fim inscrever culturalmente novos determinismos para a escola do século XXI.

Assim, na escola contemporânea, como em todo contexto cultural, vive-se a tensão entre ensinar o que está dado e definido socialmente e

---

<sup>6</sup> [...] the English language is a piece of culture. The faculty of speaking and understood some or any language is organic: it is a faculty of the human species. The sounds of words are of course made by individual men and women, and are understood and reacted to by individuals, not by the species. But the total aggregation of words, forms, grammar, and meanings which constitute the English language are the cumulative and joint product of millions of individuals for many centuries past. No one of us creates or invents for himself the English he speaks. He talks it as it come to him, ready-made, from his millions of predecessors and from his elders and age mates.

configurar novas incursões do conhecimento, estabelecendo outras matrizes, relações e saberes culturais. Essa perspectiva se alinha às considerações de Morin (2011), de que:

É verdade que, todo conhecimento, inclusive o científico, está **enraizado**, inscrito no e dependente de um contexto cultural, social, histórico. Mas, o problema consiste em saber quais são essas inscrições, **enraizamentos**, dependências, e de perguntar-se se pode aí haver, e em que condições, uma certa autonomização e uma relativa emancipação do conhecimento e da ideia (MORIN, 2011, p. 17-18, grifos meus).

Espera-se, a partir dessa forma de pensar, que a escola desempenhe esse duplo papel: consolidar o que está dado e definido pela cultura; e, também, possibilitar, via a construção da emancipação do conhecimento, novas diretrizes e caminhos para a sociedade. Nessa perspectiva, certamente, a música deve fazer parte dos novos rumos para a escola que almejamos para o presente, mas com vistas ao futuro. Música pensada como conhecimento cultural e como uma forma de expressão inserida em todas as sociedades humanas, sendo fundamental para todas elas.

Se entendemos, então, que a música pode trazer diversas contribuições para o processo de formação escolar, haja vista sua forte relação com a sociedade, cabe refletir, também, acerca das contribuições que a educação musical escolar pode trazer para a música como fenômeno da cultura. Retomando as considerações de Morin (2011), somos levados a pensar que o ensino de música nas escolas deve acontecer calcado na dupla função da instituição no processo de produção de conhecimento e de formação do indivíduo: possibilitar acesso e conhecimentos culturais musicais e, ao mesmo tempo, contribuir para a redefinição da música como cultura.

Assim, pensando especificamente na prática da educação musical escolar, certamente serão trabalhados repertórios, conteúdos, padrões estéticos e práticas de música consolidadas e estabelecidas socialmente, haja vista que nenhum contexto social pode fugir por completo desses determinismos. Mas, também, espera-se que ao propiciar acesso a esses conhecimentos, a escola também contribua para novas incursões da música na sociedade, tendo papel definidor, inclusive, na caracterização da música como expressão humana e cultural.

A função da escola como mediadora do conhecimento e como promotora de cultura está amplamente retratada na literatura científica que se dedica à reflexão sobre a educação básica em diferentes áreas de conhecimento, bem como na legislação nacional que regulamenta e estabelece diretrizes para a formação escolar. Nessa direção, como explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, Lei 9.394/1996, no seu artigo 22, "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação** comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996, grifos meus). Ao atribuir à escola a responsabilidade de que **assegure a formação** do indivíduo, reconhece-se no âmbito da legislação nacional a função que esse lugar social tem no processo de consolidação da cultura e, também, na sua transformação. Assim, essa instituição ao **formar** o sujeito estará proporcionando a ele conhecimentos culturais, pelas definições de cultura já apresentadas anteriormente. Obviamente a escola desempenha essa função em parceria com os diversos outros lugares sociais em que a educação acontece (intencionalmente ou não), mas a sua razão de existir está associada intrinsecamente à construção e transformação da cultura via processos intencionais de formação humana. No campo da música, então, a escola pode mediar acesso à vasta produção musical existente e, via o conhecimento e significação de aspectos estéticos e simbólicos da música, contribuir para a prática desse fenômeno e a sua reconfiguração na sociedade. A inserção da música como componente curricular no processo de formação cultural do indivíduo, mediado pela escola, está explicitada inclusive na LDB, no seu artigo 26, ao conceber que a música deve ser um "conteúdo obrigatório" do componente curricular arte<sup>7</sup>. A partir da nova redação do Art. 26, redefinido em seu caput pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), fica explícita a vinculação da escola como mediadora dos conhecimentos culturais, pois como enfatizado:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura**, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, grifos meus).

---

<sup>7</sup> Para uma análise mais detalhada da inserção da música na escola a partir das definições da LDB 9398/1996, desde que foi alterada pela Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), confira Queiroz (2012).

Apesar de a palavra “cultura” ser mencionada em separado, todos os elementos especificados na citação anterior como fundamentais para o currículo da escola, bem como as características que devem observadas para a composição curricular da educação básica, são expressões da cultura. Assim, a base nacional comum dos currículos é uma definição cultural, bem como características regionais e locais da sociedade, aspectos da economia, especificidades dos educandos, entre outras formas de conhecimentos e fenômenos relacionados à construção social coletiva. O que mais uma vez fica evidente a partir dessa análise é que a escola é um fenômeno da cultura e que tudo o que é realizado em seu universo resulta de práticas culturais.

A escola, como lugar de formação cultural que deve atender os diferentes contextos sociais e os múltiplos sujeitos da sociedade contemporânea, sendo um direito do cidadão e um dever do estado, tem a “diversidade” como norteadora de suas concepções e ações no século XXI. Diversidade no sentido pleno, englobando distintas metodologias e práticas pedagógicas, múltiplas etnias, diversificadas expressões de sexualidade, facilidades e dificuldades diferentes de aprendizagem, entre muitos outros aspectos. Todas essas diversidades se inter-relacionam na configuração da diversidade musical, estabelecendo uma multiplicidade de representações da música na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Esse aspecto será retomado mais adiante.

Revisitando os documentos específicos da legislação brasileira destinados à formação escolar, percebe-se a “diversidade cultural”, retratada também na expressão “pluralidade cultural”, como tônica das concepções de ensino para todos os níveis e modalidades de formação que compõem a educação básica no Brasil. Nessa vertente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) evidenciam que práticas pedagógicas nesse nível de formação devem garantir experiências que, entre outras, “possibilitem **vivências éticas e estéticas** com **outras crianças e grupos culturais**, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no **diálogo e conhecimento da diversidade**” (BRASIL, 2010a, p. 26, grifos meus).

Essa mesma perspectiva norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) ao destacarem, no seu artigo 3º, que as suas etapas e modalidades devem:

[...] evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, **culturais**, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe **igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade**, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010b, p. 1, grifos meus).

Novamente merece menção o fato de que todas as definições e aspectos da sociedade retratados nas diretrizes são culturais. Mas chama atenção a palavra "igualdade" ao lado de "pluralidade" e "diversidade". Esses termos, apesar de uma aparente contradição, retratam aspectos diferentes presentes nas relações dos seres humanos na sociedade, pelo menos ideologicamente, sendo "igualdade" relacionada à necessidade de as pessoas terem as mesmas possibilidades de acesso; e "pluralidade" e "diversidade" relacionadas, respectivamente, as variadas expressões das culturas e às singularidades identitárias dos diferentes sujeitos e grupos sociais. Assim, esses termos apresentados conjuntamente remetem-nos à ideia de que é preciso direitos, acessos e possibilidades de forma igualitária, mas considerando que esses aspectos fundamentais para a convivência e a participação na sociedade devem ser construídos a partir do, e pelo, respeito às diferenças. Essa perspectiva foi amplamente evidenciada por Boaventura Santos (1997, p. 122) ao afirmar que:

[...] todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois **princípios concorrentes** de pertença hierárquica, e, portanto, com **concepções concorrentes** de **igualdade e diferença**, as **pessoas** e os **grupos sociais têm o direito a ser iguais** quando a diferença os inferioriza, **e o direito a ser diferentes** quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (grifos meus).

Essa convivência integrada entre igualdades e diferenças é, indubitavelmente, uma busca da educação contemporânea e uma premissa norteadora da formação nas escolas de educação básica. Assim, o respeito à diversidade e a aceitação da diferença são as formas possíveis de possibilitar direitos e acessos iguais aos indivíduos da sociedade. Sem moldar as diversidades para formar iguais, almeja-se possibilitar igualdades para respeitar e perpetuar as diferenças humanas e culturais.

Entre as muitas outras menções e definições da legislação educacional que retratam a "diferença" como caminho para possibilitar a

igualdade de direitos e deveres, me ateno a mencionar apenas mais duas definições, explicitadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Conforme esse documento destaca, no seu artigo 5º, “o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se”, entre outros aspectos no “[...] reconhecimento e aceitação da **diversidade** e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das **culturas** a eles subjacentes [...]” (BRASIL, 2012, p. 2, grifos meus). Além disso, essas diretrizes destacam ainda no artigo 7º, que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a **diversidade** e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012, p. 2, grifo meu).

De tal forma, fica evidente a ideia de se contemplar a diversidade das culturas, reconhecendo e aceitando essa diversidade como elementos intrínsecos e fundamentais à expressão humana. Além disso, a palavra diversidade é retomada no artigo 7º das diretrizes, com o intuito de reforçar a importância e a necessidade de que esse elemento seja devidamente considerado nos meandros de cada contexto cultural em que a escola se insere.

Considerando esse panorama, podemos estender as análises realizadas anteriormente para as singularidades da prática de educação musical escolar. Assim, pautado na perspectiva da diversidade que norteia toda e qualquer práxis educacional mediada no âmbito da escola, fica evidenciada a inadequação de buscar modelos absolutos, repertórios unilaterais, padrões estéticos estáticos, entre diversos outros fatores que negligenciam a diversidade de músicas como expressão das culturas.

A expectativa e recomendação de inserção da diversidade artística no âmbito da formação escolar está explicitada nos parâmetros curriculares nacionais, inclusive com objetivos e proposições diretamente relacionadas ao campo da música. Nos dois documentos gerais do PCN que tratam dos temas transversais (BRASIL, 1997a; 1997b), pluralidade cultural aparece como eixo da formação humana que deve permear todas as áreas e com-

ponentes curriculares da formação escolar. Certamente, seria demasiado artificial pensar essa pluralidade cultural sem um diálogo direto como a diversidade de músicas que permeia a sociedade. Essa indicação fortalece a premissa já levantada anteriormente de que a música permeia diversas práticas e atividades de ensino de múltiplas disciplinas do contexto escolar. A partir desse panorama mais geral, me atenho à análise de documentos mais direcionados para a área de música a partir de "orientações" propostas pelo cenário político educacional brasileiro.

Assim, de forma mais específica, os volumes dos PCN destinados ao ensino das artes, tanto o do ensino fundamental I (BRASIL, 1997c) quanto o do ensino fundamental II (BRASIL, 1998), apresentam a diversidade de manifestações culturais como pilar primordial para a formação dos educandos no âmbito das linguagens artísticas. Essa mesma definição acerca da diversidade de expressões das artes que deve compor o processo de formação escolar é encontrada, ainda, na parte de arte no volume do PCN destinado ao ensino Médio (BRASIL, 1999).

De maneira ampla, a formação artística que se espera da escola está retratada na referência dos PCNs acerca dos conteúdos da área que, segundo os documentos, devem ser estruturados:

[...] de modo a **acolher a diversidade do repertório cultural** que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (BRASIL, 1997, p. 27, grifos meus).

No que se refere diretamente ao campo da música, essa diversidade é explicitada nos três documentos analisados, dando ênfase à ideia de que "a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros" (BRASIL, 1997, p. 53). Os PCN concebem ainda uma proposta de ensino de música calcada na experiência da expressão musical via processos de criação, interpretação e apreciação, mas enfatizando que a **diversidade** de práticas musicais, locais de performance, repertórios e sujeitos devem conduzir o trabalho de formação musical no âmbito das escolas de educação básica.

Além de entremear os documentos direcionados para a formação escolar, a concepção de diversidade está evidenciada também nos documentos direcionados para a formação de professores tanto no âmbito geral da educação básica, quanto no contexto específico da área de música, estando enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004). Não me ateei a análise mais pontual desses documentos, entendendo que as discussões apresentadas são suficientes para enfatizar a relevância da diversidade cultural e, no caso específico da música, para pensar, interpretar e conceber as práxis educativo-musicais das escolas de educação básica.

Um olhar mais atento para essa forte presença da ideia de diversidades e de pluralidades retratadas na legislação nacional e nas concepções de formação mediadas pela escola do presente e do futuro, retrata, na verdade, uma ideia antropológica de cultura que vem desde Franz Boas (1911). Assim, desde que esse autor pluralizou o termo cultura, entendemos que os diferentes contextos sociais configuram um conjunto variado de culturas, cada uma delas com o seu valor e característica. Nesse sentido, falar de diversidade e de pluralidade é retratar o que é cultura no âmbito de cada sociedade: um fenômeno plural, constituído a partir da pluralidade de indivíduos via as múltiplas relações que estabelecem socialmente.

Para pensar especificamente sobre o ensino de música, é importante ter em mente que os termos pluralidade cultural e diversidade cultural presentes em praticamente todos os documentos norteadores da formação escolar na atualidade, englobam muitos outros conhecimentos e práticas que vão além da música. Mas o fenômeno musical, como forte manifestação da sociedade, tem um papel fundamental na expressão da pluralidade e da diversidade cultural da humanidade e, portanto, mais uma vez enfatizando, está diretamente conectado aos anseios e objetivos da formação escolar. Portanto, considerando a complexidade de relações e de idiosincrasias que permeiam a diversidade musical como expressão da cultura, é importante refletir sobre o que de fato esses aspectos representam para o processo de formação cultural e, de forma mais específica, para o processo de formação em música.

## O que diversidade musical quer dizer? Implicações para a educação musical escolar

Na sua função de mediadora de conhecimentos culturais, como explicitado inclusive na legislação educacional brasileira, a escola da contemporaneidade tem que pensar a música a partir da polifonia de expressões culturais que representam esse fenômeno na sociedade do século XXI. Assim, uma proposta educacional de ensino de música contextualizada com a complexidade das escolas contemporâneas deve ser pautada na diversidade musical. Diversidade não somente de padrões estéticos, mas dos diferentes sujeitos presentes no contexto escolar, das distintas significações da música nas culturas, dos diversos papéis que esse fenômeno exerce na sociedade, e na rica e complexa teia de relações que a expressão musical estabelece com os indivíduos culturalmente.

Essa perspectiva encontra eco no fato de que o contexto da escola contemporânea é marcado pela riqueza das diferenças. Diferenças expressadas nas distintas etnias, nas singularidades de gêneros, nas variadas formas de expressar a sexualidade, nas múltiplas maneiras de ver e pensar o mundo e nos diversos outros aspectos que configuram os sujeitos e suas relações no âmbito da escola como espaço social. Muitas vezes essas diferenças são vistas como dificuldades para o processo de formação escolar, mas é fundamental pensar, sobretudo, nas possibilidades e na amplitude de experiências que essa diversidade oferece para as escolas do século XXI. Cientes da complexidade que marca esse cenário, temos, portanto, como educadores, caminhado na direção de uma política educacional e uma ação pedagógica orientada pelos valores da diversidade e do direito à diferença (HENRIQUES, 2007).

Essa é também a perspectiva que deve marcar o ensino de música na escola. Queremos práticas de educação musical que reconheçam e estimulem a diversidade, entendendo que as diferenças são importantes fatores de identidade dos indivíduos e de suas culturas. Compreendendo a escola como lugar de formação cultural e a música como cultura, almejamos propostas de ensino que contemplem a diferença para formar sujeitos distintos e não para, a partir das diferenças, formar iguais. Queremos uma educação musical que congregue no espaço escolar músicas de Villa-Lobos, de João

Bosco, do Congado, dos mestres de Maracatu, dos alunos das escolas, de Beethoven, entre diversas outras. Queremos uma escola que faça samba, choro, bossa nova, sonatas, óperas, brincadeiras de roda etc. Almejamos uma educação musical escolar sem preconceitos, sem fórmulas, sem hierarquias. Vislumbramos uma proposta de formação musical construída na, com e para as escolas de educação básica, considerando os diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar e sua inserção no âmbito das diferentes culturas que marcam a realidade social brasileira.

É preciso lembrar que a diversidade musical é só uma entre as muitas diversidades presentes na escola, mas que, a partir de uma perspectiva holística de música, está inter-relacionada a todas as outras. Assim, etnias distintas constituem formas de expressão e de significação diferenciadas com a música; orientações sexuais diversas caracterizam relações variadas com o fenômeno musical; crenças religiosas determinam sentidos sobrenaturais com a prática da música, e assim por diante.

Portanto, é importante destacar que diversidade musical não pode ser pensada somente em relação aos padrões estruturais do som, pois a variedade de ritmos, as formas diversas de organização melódica, os distintos padrões harmônicos, as múltiplas maneiras de "impostar" a voz, entre outros elementos, constituem apenas uma parte das representações do que é a diversidade musical. Ao pensar em diversidade em música, deve-se considerar as diferenças de significados, de funções sociais, de percepções cognitivas, de relações humanas, entre outros aspectos que constituem a música como fenômeno cultural. Assim músicas que utilizam os mesmos acordes, as mesmas estruturas rítmicas e os mesmos motivos melódicos, podem ser completamente diferentes, pelas representações sociais que estabelecem no âmbito da sua cultura. Nessa mesma perspectiva, músicas radicalmente distintas nos seus padrões estruturais podem ter os mesmos significados no cerne de sua sociedade, o que faz delas muitos mais semelhantes do que a superfície sonora permite perceber. Indo ainda mais fundo nessa questão, uma mesma música pode representar uma diversidade de percepções e significações sociais, pois ao se inserir nas culturas ganha significados distintos: assim as músicas de Wagner<sup>8</sup> que ouvimos hoje representam para

---

<sup>8</sup> Richard Wagner (1813-1883) foi um compositor de destaque do período Romântico.

nós na atualidade aspectos muito diferentes do que representaram no século XIX, quando foram compostas e, certamente, essas significações das obras do compositor hoje são, também, radicalmente diferentes das que foram dadas a elas nos campos nazistas de Hitler<sup>9</sup>. Para alguns músicos da atualidade, que atuam como instrumentistas de orquestras sinfônicas ou como cantores de ópera, Wagner é um compositor do dia-a-dia, que faz parte das suas práticas cotidianas e das relações que estabelecem com o mundo; para outros Wagner é um compositor do passado que nada tem a ver com a vida contemporânea. Para algumas pessoas, a música de Wagner representa avanços estéticos em relação ao séculos anteriores, do ponto de vista composicional; para outros, pode ser lembrada, sobretudo, como uma música que conota às barbáries do nazismo. Essa diversidade que marca a obra musical de Wagner não está nas estruturas sonoro-musicais, mas nos sentidos, nos significados, nas relações sociais, no acúmulo histórico e nos significantes construídos por cada contexto que lida com essa música, conforme as perspectivas de Geertz (1973) apresentadas anteriormente. Certamente, se pensarmos no universo da escola, a obra de Wagner pode parecer um exemplo distante, mas pode ser que suas músicas sejam próximas de algum ou alguns dos alunos que configuram a diversidade do espaço escolar. Mas as perspectivas apresentadas no exemplo podem ser aplicadas à análise da inserção de outros tipos de música na escola.

Como uma ilustração mais próxima da realidade escolar no Brasil, posso mencionar, por exemplo, um trabalho de ensino de música realizado com a canção *Ai se eu te pego*, gravada por Michel Teló e bastante difundida pelos meios de comunicação de massa (rádio, televisão e internet). Essa música será, sem dúvida, conhecida pela maioria dos alunos, mas as impressões que têm dela, os seus usos na vida de cada estudante e as relações desses sujeitos com tal fenômeno são bastante singulares, sendo, portanto, uma música que tem diversos “significados” dentro de uma sala de aula. Ao trabalhar as estruturas sonoras dessa canção ela não se diferenciará de muitas outras músicas que circulam no cenário midiático contemporâneo. Assim, utiliza um sequência repetida de acordes em I, V, VIIm e IV graus, durante

---

<sup>9</sup> Adolf Hitler se declarava admirador da obra de Wagner e as música do compositor foram amplamente utilizadas pelo regime nazista como instrumento de inspiração para a proliferação de suas ideologias.

toda a música; um padrão melódico construído por motivos com intervalos pequenos, no máximo de quarta ascendente; uma base rítmica utilizada em diversas músicas sertanejas da atualidade; uma instrumentação composta por sonoridades de instrumentos como bateria, contrabaixo elétrico, guitarra, teclado e acordeom, encontradas em muitos repertórios atuais; e uma letra de duplo sentido, cantada em tom festivo e sensual, característica sempre presente na música nacional desde os lundus do século XVIII. Todavia, essa música, que em termos estéticos se assemelha a diversas outras que circulam na mídia, alcançou uma projeção diferenciada. Projeção que não se deu somente pelas suas estruturas estéticas, pois são as mesmas de diversas outras canções brasileiras da atualidade, mas sim pelos significados que essa manifestação conquistou junto a diversos sujeitos da sociedade. Assim, ela será representativa para a educação musical escolar, porque traz a possibilidade de se trabalhar alguns elementos sonoros importantes para a base da expressão musical, mas principalmente pela riqueza de significados que ela estabeleceu na vida de alguns alunos. Mas, se os sujeitos são diferentes, é importante considerar que para alguns deles essa música será uma referência, para outros, será brega, para outros, ainda, será indiferente e assim ocorrerá com qualquer prática musical lançada sobre a diferença que marca a sala de aula.

O que é importante enfatizar a partir desses exemplos é que, no âmbito da educação musical contemporânea, a estrutura sonora e todos os demais elementos cognitivos e culturais que marcam a relação da música com o indivíduo são elementos musicais. Nessa perspectiva todos devem ser considerados e trabalhados com o mesmo grau de importância em uma aula de música. Diferente de algumas perspectivas que podem ser encontradas na literatura da área de educação musical, entendo que a separação entre os diversos elementos que constituem a música como prática cultural, concebendo as estruturas sonoras como musicais e os demais aspectos como não-musicais/extramusicais, é artificial e inadequada para pensar as propostas educativo-musicais de formação escolar, sobretudo diante das diferenças que constituem a escola, os sujeitos e a expressão musical.

Vista de forma mais abrangente, a diversidade musical na sala de aula permitirá o desenvolvimento de diversos elementos estéticos, possibilitando uma ampliação dos padrões estruturais e das possibilidades de se fazer

música, a partir do contato com bases harmônicas de diferentes culturas, com a polifonia rítmica presente nas diversas sociedades, com as estéticas variadas de canto empregadas em diferentes expressões da música, entre outros aspectos. Mas mais que isso, um trabalho com a diversidade permitirá compreender relações com o mundo, significados da expressão humana, formas de representação simbólicas mediadas pela música, etc. Assim, ao ampliar os horizontes estéticos, o trabalho de educação musical, se pensado de forma holística na escola, poderá ampliar também os horizontes humanos, éticos e culturais em geral, estabelecendo um estado de espírito de respeito a si mesmo, ao outro, às músicas do mundo e a suas múltiplas formas de expressão.

## (Re)pensando caminhos para a educação musical escolar a partir das referências culturais contemporâneas

A breve análise acerca de elementos da legislação escolar realizadas anteriormente evidenciam que a inserção da música na escola está fundamentada no princípio dessa instituição como formadora de cultura. Nesse sentido, as diretrizes para os diferentes níveis e modalidades da educação básica fornecem importantes referenciais para a definição de propostas de educação musical para a escola. Dessa forma, atentos a objetivos, perspectivas pedagógicas e definições de conteúdos que permeiam a LDB e os documentos mais específicos da educação básica, verifica-se a ideia de um ensino plural de música, calcado na diversidade de experiências e de formas de vivenciar e perceber o fenômeno musical como expressão da cultura. Com base nesse panorama e nas perspectivas que configuram a diversidade musical, apresento proposições relacionadas aos objetivos, conteúdos e metodologias que, a partir das definições mais gerais da educação básica, podem nortear a ação pedagógica na área de música.

## Objetivos do ensino de música na escola

Apesar de existirem muitos pontos de vista acerca dos objetivos do ensino de música na escola, há na legislação nacional definições bastante esclarecedoras sobre a função social da educação básica. Essas definições

gerais se aplicam a todos os campos de conhecimento que constituem a formação na escola e, portanto, devem ser consideradas na definição da educação musical escolar. Nessa perspectiva, o já citado artigo 22 da LDB permite afirmar que o trabalho músico-educacional realizado na escola tem por finalidades desenvolver o educando no campo da música, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para que, a seu critério, possa progredir no âmbito musical em estudos posteriores e, inclusive, utilizá-la como um dos caminhos para sua qualificação profissional e para o trabalho.

A partir dessa definição mais abrangente da LDB e embasado nas diretrizes que norteiam a educação musical escolar no processo de formação cultural do indivíduo, é possível vislumbrar objetivos mais específicos que podem alicerçar o ensino de música na educação básica. Assim, pode-se afirmar que o indivíduo, ao longo do processo de educação musical escolar, deve:

- Adquirir conhecimentos e habilidades que lhe permitam compreender e praticar a música a partir dos seus parâmetros sonoros e dos diversos outros aspectos que configuram esse fenômeno como expressão artística, humana e cultural;
- Desenvolver-se técnica, intelectual e cognitivamente para que possa se expressar musicalmente por meio de códigos específicos da linguagem musical;
- Ter acesso a, e vivenciar, produções musicais de representativo valor para as culturas do mundo, compreendendo a música como agregadora de características, valores e significados diversos, que tem todos os seus atribuídos vinculados aos distintos meios sociais em que o fenômeno musical é produzido;
- Lidar com o seu universo social, participando criticamente da seleção, prática e valoração das músicas que constituem o seu entorno cultural;
- Praticar e vivenciar uma ampla diversidade de músicas, entendendo as bases estruturais do fenômeno sonoro, mas também os significados que estabelece com os múltiplos contextos socioculturais;

- Compreender a música como um campo de saber amplo que oferece, inclusive, caminhos significativos para a formação e a profissionalização do indivíduo.

Considerando essa ampla gama de objetivos que alicerçam o ensino de música na escola, é possível conjecturar conteúdos que podem nortear a ação educacional nesse contexto. Nessa direção, apresento algumas perspectivas que, acredito, são fundamentais para o processo de formação musical no indivíduo nas escolas de educação básica.

## Conteúdos para a prática educativo-musical na escola

Certamente, a definição do que ensinar na escola só pode ser pensada, pelas discussões realizadas ao longo desse texto, a partir da pluralidade musical existente no mundo, das singularidades dos diferentes sujeitos que compõem o universo escolar e da diversidade de metodologias e práticas de ensino que constituem o cenário contemporâneo da educação e, por conseguinte, da educação musical. Assim, qualquer proposição de conteúdos só pode ser delimitada em linhas gerais, considerando que os conhecimentos e as propostas de ensino e aprendizagem da música deverão ser adaptados a cada realidade, levando em consideração o contexto sociocultural, as nuances de cada escola, as características dos alunos e a formação do profissional de ensino. A partir dessa rede complexa de relações, pode-se afirmar que os conteúdos trabalhos na escola devem focar:

- O desenvolvimento do corpo e da percepção sonora do indivíduo para lidar com os diferentes elementos que constituem a expressão da prática musical;
- O conhecimento e a prática de aspectos fundamentais para a estruturação musical: o som, com seus parâmetros e suas formas de organização – melodia, ritmo, harmonia, texturas, sistemas estruturais, entre outros aspectos;
- A apreciação, interpretação e criação de expressões musicais diversificadas, contemplando diferentes gêneros, estilos e períodos que marcaram a música como expressão cultural das distintas sociedades ao longo do tempo;

- A vivência e a prática de músicas que contemplem o patrimônio cultural imaterial do Brasil, abordando as particularidades de cada região, estado e município do país;
- A apreciação e execução de músicas relacionadas ao universo cultural do aluno, às suas singularidades como sujeitos e as características da sociedade em que vive;
- A definição de atividades e repertórios musicais que dialoguem com os temas transversais da educação: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho/consumo, temas locais;
- A utilização de estratégias de descoberta sonora e de construção e exploração de materiais musicais diversos;
- A interpretação e criação de músicas a partir de atividades que integrem o uso de recursos tradicionais a outras alternativas e possibilidades de expressão sonoro-musical;
- A concepção e elaboração de diferentes formas de representação visual e de leitura da música em suas diferentes expressões.

Muitas outras possibilidades podem compor essa já ampla relação apresentada, mas essas perspectivas servem para ilustrar as múltiplas possibilidades que devem constituir o leque de conteúdos relacionados ao ensino da música na educação básica. Se a tônica da diversidade está impressa nos objetivos e conteúdos que norteiam a prática da educação musical escolar, por consequência, ela também deve estar na base das ações pedagógicas que configuram a prática de ensino do professor de música, conforme analisarei a seguir.

## Metodologias para formação musical na escola

Partindo, portanto, das definições da educação nacional e das perspectivas que constituem a música como expressão da cultura, fica evidente que as metodologias para atuação do professor no processo de formação escolar também têm a diversidade como uma das principais referências, pois conforme enfatizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010b),

no seu artigo 3º, inciso III, a educação básica deve ter entre os seus princípios de formação o desenvolvimento de ações educacionais centradas no "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas".

Nessa direção, é possível considerar que as práticas de ensino da música na escola devem ser estruturadas a partir de definições pedagógicas que contemplem:

- A realização de práticas e atividades coletivas e individuais via apreciação, interpretação e criação, considerando as diversas formas de vivenciar e de fazer música e os diferentes papéis que cada estudante pode desempenhar nesse processo a partir de suas habilidades, facilidades e dificuldades;
- A utilização de recursos distintos para a produção musical, possibilitando a experimentação de diferentes estratégias de geração do som e sua organização como expressão musical;
- A incorporação de músicas variadas nas atividades de ensino realizadas, contemplando repertórios da cidade, do estado, da região e do país, bem como expressões musicais de diferentes culturas do planeta;
- O uso das tecnologias contemporâneas a fim de possibilitar o acesso a variadas formas de expressão das músicas do mundo;
- O desenvolvimento de práticas de ensino da música que trabalhem os aspectos sonoros, mas, com o mesmo grau de importância, enfatizem os significados, valores e demais elementos que configuram a música como expressão da cultura;
- A realização de avaliações periódicas, com vistas a identificar os avanços e os limites da proposta educacional musical realizada, mantendo-a constantemente adequada à realidade dos alunos contemplados.

Esses parâmetros podem, sem dúvida, serem desdobrados em diversos outros, mas servem, aqui neste texto, para ilustrar a amplitude de possibilidades de práticas, conteúdos e recursos que devem nortear propostas pedagógicas de ensino de música na escola. As definições apresentadas apontam para um aspecto já evidenciado ao longo desse texto, qual seja:

um único caminho possível para o ensino de música na escola é o caminho da pluralidade, a fim de evidenciar e contemplar as diversidades.

## Conclusão

As discussões e análises realizadas ao longo do texto evidenciaram que a educação musical na atualidade é permeada por uma multiplicidade de lugares, processos e situações de formação do indivíduo, não estando restrita aos limites das instituições educacionais. Todavia, a escola, como espaço definido socialmente para mediar a formação básica do sujeitos sociais, tem um importante papel no processo educativo-musical, haja vista que, como instituição promotora da educação humana, atende democraticamente um número irrestrito de indivíduos em fase de desenvolvimento e formação.

Na complexa teia de significados que permeia as práticas escolares na contemporaneidade, a música se insere como elemento intrínseco às culturas, que retrata padrões estéticos, valores, sentidos e diversos outros elementos que constituem esse fenômeno como manifestação humana, social e cultural. Assim, a relação entre escola, cultura e educação musical se dá por influências mútuas, haja vista que as práticas educativo-musicais e a escola são definidas pela cultura, mas também são definidoras de tal fenômeno. Nessa perspectiva, a análise desses três pilares da sociedade não pode se dar de forma estanque, considerando que estão intrinsecamente imbricados no mundo contemporâneo.

Entendendo a escola como fenômeno cultural, estabelecida socialmente para a formação do sujeito e, portanto, concebida para a construção e transformação da própria cultura, a literatura educacional contemporânea e as definições e diretrizes da educação nacional têm apontado para a "diversidade" como elemento fundamental da prática escolar. Diversidade que permeia os campos de saberes, os sujeitos, as atividades de ensino, os contextos sociais e todos os demais aspectos que estão em constante diálogo na escola do século XXI. Essa diversidade reconhecida, estabelecida e concebida como pilar da educação contemporânea perpassa, também, as bases do ensino de música no contexto escolar.

Por conseguinte, a educação musical na educação básica está permeada por uma multiplicidade de possibilidades que, devidamente articuladas, podem contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano a partir da ampliação de sua percepção estética, de suas formas de ver o mundo, de seu conhecimento cultural, de suas possibilidades de expressão e de sua condição de transformar a cultura. Os muitos caminhos possíveis para a educação musical escolar se inter cruzam na diversidade de músicas existentes e nos valores dessas expressões para as sociedades, entendendo que a diversidade musical está entre as grandes riquezas da cultura contemporânea. Diversidade musical pensada em um sentido pleno, como reflexo natural da cultura que, sob o prisma antropológico, se manifesta de muitas formas e se constitui a partir das singularidades dos distintos grupos sociais. Assim, diversidade em música representa muito mais do que a pluralidade de padrões estéticos e de repertórios musicais, estando intrinsecamente relacionada aos significados que fazem do som algo vivo, expressivo, humano e, portanto, cultural. Essa forma de pensar evidencia que sem som não há expressão musical, mas mais que isso, explicita que o som sem sentido, valor e significação social não é suficiente para ser considerado música.

Com essas premissas devemos pensar e conceber uma educação musical escolar aberta, fluente, consistente e contextualizada com a cultura, portanto, inter-relacionada ao mundo. As diretrizes educacionais brasileiras estão abertas a essas premissas de ensino de música, conforme atesta os documentos da legislação nacional analisados neste artigo. Cabe a nós, educadores musicais, pensar em propostas de ensino de música que possibilitem uma educação musical democrática, eficiente, funcional, mas, acima de tudo, uma educação musical sem preconceitos, sem hierarquias entre culturas, sem fórmulas (pré)definidas como universais e sem modelos unilaterais. A educação musical que almejamos para a escola, como formadora de cultura, deve ser focada no sujeito, nos seus valores e nas suas formas de expressão, a partir das diferentes representações e significações da música como fenômeno social. Portanto, as perspectivas e ações educativo-musicais que concebemos para a escola contemporânea é calcada em uma formação plena em música; em uma educação musical devotada ao ser humano, à sociedade, à cultura... à vida!

---

**Resumo:** Este artigo discute e analisa perspectivas acerca do ensino de música na educação básica, a partir da complexa rede de interações que permeia a escola e a educação musical como fenômenos da cultura na contemporaneidade. Dessa forma, partindo da concepção antropológica de cultura, da função social da escola e das interações que permeiam a música como prática cultural, o texto evidencia possibilidades e caminhos para a educação musical escolar, considerando as múltiplas diversidades que marcam o ensino de música nesse contexto. As discussões e análises realizadas têm como base pesquisas bibliográfica e documental, bem como experiências empíricas consolidadas no processo de formação de professores de música para a educação básica. A partir do estudo realizado, ficou evidente que a educação musical na escola deve ser, fundamentalmente, plural. Assim, os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino da música nesse contexto precisam considerar a diversidade de expressões musicais da sociedade, as variadas formas de vivenciar e fazer música na cultura, os distintos sujeitos que compõem a realidade escolar, os contextos sociais de cada escola, entre diversos outros aspectos que marcam universo da educação básica no século XXI.

**Palavras-chave:** educação musical, cultura e diversidade, legislação educacional, escolas de educação básica

**Abstract:** This article discusses and analyzes perspectives on teaching music in elementary education from the complex network of interactions that permeates the school and music education as phenomena in contemporary culture. Thus, from the anthropological concept of culture, the social function of the school and of the interactions that permeate music as a cultural practice, the text highlights possibilities and ways to school music education, considering the multiple diversities that characterize the teaching of music in this context. The discussions and analyzes conducted are based on bibliographic and documental research, as well as on empirical experiences consolidated in the process of formation of music teachers for basic education. From the study conducted, it became evident that music education in the school should be fundamentally plural. So, the objectives, contents and methodologies of teaching music in this context need to consider the diversity of the musical expressions of society, the different ways of living and making music in the culture, the different subjects that constitute the school reality, the social contexts of each school, among many other aspects that characterize the universe of basic education in the XXI century.

**Keywords:** music education, culture and diversity, educational legislation, basic education schools

## Referências

- BLACKING, John. How musical is man? London: University of Washington Press, 1973.
- BOAS, Franz. The mind of primitive man. New York: The Macmillan Company, 1911.

BOWMAN, Wayne. Educating musically. In: COWELL, Richard.; RICHARDSON, Carol (Ed.). The new handbook of research on music teaching and learning. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 63-84.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC; SEB, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, 1997c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. (Edição em volume único, incluindo a Lei nº 9.394/96 e DCNEM).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 10 maio. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 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. Brasília, 2008. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\\_03/\\_ATO2007-2010/2008/LEI/L11769.HTM](http://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2007-2010/2008/LEI/L11769.HTM)>. ACESSO EM: 10 MAIO 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 18 jun 2013.

FINNEGAN, R. *The ridded musicians: making-music in English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of culture*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2007. p. 8. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154582POR.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2013.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORIN, Edgar. *O método 4: as idéias: habitat, vida, costumes, organização*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NETTL, Bruno et al. *Excursions in world music*. New Jersey: Prentice Hall, 1997. (Acompanha CD).

NETTL, Bruno. *Ethnomusicology and the teaching of world music*. In: LEES, Heath (Ed.). *Music education: sharing musics of the world*. Seoul: ISME, 1992.

KROEBER, Alfred. *Anthropology: culture patterns and processes*. New York: A Harbinger Book, 1963.

\_\_\_\_\_. *The superorganic*, *American Anthropologist*, v. 19, n. 2, p. 162-213, 1917. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1525/aa.1917.19.2.02a00010/asset/aa.1917.19.2.02a00010.pdf?v=1&t=hjppjcb&s=f0732747e6e9e26537338c8716a7602928c486ee>>. Acesso em: 20 abr 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

\_\_\_\_\_. *Diversidade musical e ensino de música, Salto para o Futuro - Educação Musical Escolar*, ano 21, n. 8, p. 17-23, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos*, *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

\_\_\_\_\_. *Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008*, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 23-38, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Uma concepção multicultural de direitos humanos*, *Lua Nova* [online], n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, 1871a. (Vol. 1).

\_\_\_\_\_. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, 1871b. (Vol. 2).

Recebido em 10/06/2013

Aprovado em 10/07/2013