

CURRÍCULO MULTICULTURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A SUA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO

Márcia Lucia Costa da Silva
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
Betijane Soares de Barros
Marta Lucia Silva Costa



<https://doi.org/10.29327/223013.4.1-1>

RESUMO

Introdução: Em uma escola inclusiva, há um compromisso com a formação integral de todos os alunos, visando levá-los a uma análise crítica sobre a sociedade em que se insere, criando caminhos para superar as desigualdades sociais e de aprendizagem. Para isso, é importante refletir acerca do modo como as políticas curriculares devem estar organizadas para agregar a ideia de inclusão. **Objetivo:** analisar a questão multicultural no currículo escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas. **Metodologia:** revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa. **Resultados e Discussão:** Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 30 artigos que contemplaram três categorias: a construção de um currículo sob a perspectiva da multiculturalidade; a Lei nº 11.645/2008 e a inserção da temática indígena no currículo escolar; a educação musical inclusiva e o respeito às diferenças: uma possibilidade para o ensino das músicas indígenas. **Conclusão:** A adaptação curricular sob a perspectiva multicultural não é uma resposta automática à identificação de determinadas necessidades educativas especiais. Trata-se, na verdade, de um processo que deve ser pensado e programado seguindo uma ordem a qual corresponde à organização do trabalho cooperativo baseado no currículo regular.

Descritores: Educação Inclusiva. Desenvolvimento. Respeito.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a escola é vista como a instituição que tem a missão de promover a unidade nacional por meio da transmissão de conteúdos unificados, além de valores culturais e morais. O poder público, durante muitos anos viu na educação a força civilizadora fundamental para a construção do consenso na conformação do Estado (CHICARINO, 2017).

As transformações decorrentes do processo de industrialização e desenvolvimento, advindas do crescimento econômico e da consolidação do sistema capitalista, originaram, entre outras mudanças, um acelerado crescimento da escolarização básica, ainda observado atualmente. No entanto, ainda é possível lembrar a ideia de uma escola redentora, a instituição capaz de resolver os grandes dilemas sociais, mas que declina diante do desafio de educar meninos e meninas, homens e mulheres na contemporaneidade (CHICARINO, 2017).

A escola se apresenta como um lugar fundamental de formação e restauração de valores, perdidos ou redefinidos pela modernidade. Mas, assim como o conjunto da sociedade, ela também

experimenta e vivencia crises, seja de paradigmas, seja de visão de mundo ou de seu papel social. Nesse panorama de incertezas, sabemos que a educação é um direito, e isso implica que ampliemos a noção de cidadania como direito a ter direito. É nesse sentido que entra o tema da diversidade, o qual é uma realidade desde os tempos mais remotos.

A democratização da sociedade possibilitou a construção de espaços sociais menos excludentes e o convívio na diversidade. Nesse novo cenário, a inclusão social passou a ser uma preocupação de toda a comunidade, de modo que a busca por uma sociedade inclusiva se tornou parte da agenda dos governos.

A escola, como instituição, também sofre pressões para acompanhar essa nova realidade e para lidar com a diversidade do público a que deve atender. A inclusão social, portanto, está diretamente relacionada à necessidade de uma inclusão escolar. Para a concretização desse novo modelo inclusivo, é preciso que o currículo reflita as necessidades diferenciadas de todos os alunos, e não apenas de parte deles (GOMES, 2015).

Em uma escola inclusiva, há um compromisso com a formação integral de todos os alunos, visando levá-los a uma análise e uma reflexão crítica sobre a sociedade em que se insere, criando caminhos para superar as desigualdades sociais e de aprendizagem (GOMES, 2015).

Para isso, é importante refletir acerca do modo como as políticas curriculares devem estar organizadas para agregar a ideia de inclusão. É preciso apropriar-se do currículo como um instrumento voltado à realização de um projeto educacional dinâmico e sempre comprometido com a diversidade e as singularidades na apropriação do conhecimento por parte dos alunos que integram o tecido social nas escolas (GOMES, 2015).

Se pensamos o currículo como cultura, destacamos questões referentes ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento tecnológico, a atividades desportivas, produção artística, saúde, manifestações sociais e exercício da cidadania, que formam o homem dentro de uma escola que minimamente chamamos de plural, e isso nos leva a compreender o currículo como um conjunto de determinações pedagógicas que se desenvolvem com base em uma intenção educativa; conseqüentemente, cada escola, na construção do seu currículo, estabelece uma cultura (BERNSTEIN, 2016).

Desse modo, o presente artigo se insere nesse contexto que através de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa, objetiva analisar a questão multicultural no currículo escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas. Com isso, compreende-se que ao pensar em um currículo significativo para uma boa escola, é preciso pensar sobre a diversidade cultural e o pluralismo de ideias, entendendo a cultura escolar como uma soma de conteúdos para a elaboração do currículo escolar.

Assim, no que diz respeito ao ambiente escolar, é preciso que se tenha em mente que o processo de ensino- aprendizagem que se importa e valoriza a diversidade deve ponderar sobre as relações sociais estabelecidas na escola e pela constante reflexão sobre as diferenças, a desigualdade social e suas consequências.

A perspectiva multicultural aponta que é possível adotar um currículo que proporcione a todos os alunos as mesmas oportunidades e direitos, independentemente das diferenças sociais, culturais e pessoais. No entanto, um currículo flexível não se constrói deslocado da realidade concreta, mas, sim, dentro de um espaço capaz de favorecer o questionamento, e não apenas a reprodução da ordem vigente (MALANCHEN, 2015).

Assim, a adaptação curricular não é uma resposta automática à identificação de determinadas necessidades educativas especiais. Trata-se, na verdade, de um processo que deve ser pensado e programado seguindo uma ordem a qual corresponde à organização do trabalho cooperativo baseado no currículo regular.

2 METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa que adotou as seguintes etapas (detalhadas no quadro 01): 1^a) Definição do tema, seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca, descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; 2^a) Escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3^a) Identificação dos estudos pré- selecionados e selecionados através da leitura dos agentes indexadores das publicações, como resumo, palavras-chave e título, bem como organização dos estudos pré-selecionados e identificação dos estudos selecionados; 4^a): Categorização dos estudos selecionados, com elaboração e uso da matriz de síntese, além de análise das informações, formação de uma biblioteca individual e avaliação crítica dos estudos selecionados; 5^a) análise, interpretação e discussão dos resultados; 6^a) Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SCHMOELLER et al., 2011).

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1 ^a	Tema	Currículo Multicultural: desafios e perspectivas para asua construção e efetivação.
	Pergunta norteadora	De que forma a multiculturalidade é articulada no currículo escolar, com vistas às abordagens e perspectivas para os povos indígenas?
	Objetivo geral	Analisar a questão multicultural no currículo escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas.
	Estratégias de busca	Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; Uso de filtro do tipo data de publicação.
	Descritores livres e estruturados	Multiculturalismo; Educação multicultural; Currículo; Currículo multicultural; Educação escolar indígena.
	Bibliotecas Virtuais	Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Revistas Eletrônicas.
2 ^a	Período de coleta dos dados	Março a maio de 2020.
	Critérios de inclusão	Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original, artigo de revisão, artigo na imprensa, recurso, editorial, perspectiva e pesquisa transacional; Publicação (2014-2020).
	Critérios de exclusão	Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações; Artigos que não contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena.
3 ^a	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo	30 trabalhos
4 ^a	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	- A construção de um currículo sob a perspectiva da multiculturalidade; - A Lei nº 11.645/2008 e a inserção da temática indígena no currículo escolar; - A educação musical inclusiva e o respeito às diferenças: uma possibilidade para o ensino das músicas indígenas.
5 ^a	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6 ^a	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Esse Artigo completo

Fonte: elaborada pela autora (2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 30 artigos que contemplavam a relação entre a questão multicultural do currículo escolar e sua relação com a educação dos povos indígenas, conforme descritos resumidamente no Quadro 2.

Quadro 02 – Levantamento de Publicações Científicas de Acordo com os Critérios de Inclusão.

Nº	CITAÇÃO	TEMA	ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	CONCLUSÃO DO ESTUDO
1	FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F.	A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural.	2014	Compreender a contribuição das discussões sobre diversidade cultural à ação docente no que diz respeito à educação escolar.	Trabalhar na perspectiva da diversidade cultural, na educação escolar por meio do currículo significa efetivar uma pedagogia com propostas a uma formação docente que problematiza as práticas cotidianas.
2	FRIGE, A. A. C. et al.	A importância de um currículo multicultural nas aulas de educação física.	2016	Tratar sobre o contexto do surgimento do currículo multicultural, sua proposta pedagógica, elemação, o porquê elevai além de outraspropostas curriculares e porque defender este novo currículo cultural visando uma descolonização docurrículo imposto atualmente nas escolas.	É extremamente importante e fundamental que o professor esteja preparado para aplicar conhecimentos aos alunos e que consiga mostrar as todos quea sociedade é ampla e com diversas culturas, com isso ajudará aos alunosque construam uma sociedade menos desigual.
3	REIS, D. A.	Currículo multi/intercultural no contexto escolar: implicações para a prática docente	2014	Refletir sobre p multiculturalismo eo interculturalismo, como perspectivas educacionais, associando-os ao currículo escolar.	Um currículo multi/intercultural é para todos, está voltado para formar sujeitos na/para uma cidadania ativa e, por sua vez, deverá ter como princípio norteador o sucessode todos na escola.Com este propósito, àescola compete o desafio de assumir novos arranjos pedagógico-curriculares refletindo os percursos formativos dos alunos e alunos, desenvolvendo ativamente e de maneira compartilhada

					e coletiva o seu papel educativo.
4	OLIVEIRA, A. G.	Indagações sobre currículo: desenvolvimento humano, multiculturalismo e diversidade.	2016	Realizar uma investigação em torno das indagações sobre currículo a partir de uma perspectiva de desenvolvimento humano, multiculturalismo e diversidade cultural.	A prática curricular dos docentes enfatiza o currículo impositivo, já que os conteúdos são apresentados aos alunos em sala de aula como algo desvinculado da cultura historicamente construída, dos valores, dos conhecimentos prévios dos alunos e, da diversidade cultural.
5	DOMINGUES, M. D. B.	História indígena escolar: discursos em circulação.	2014	Apresentar um breve mapeamento dos debates políticos e epistemológico acerca da história indígena escolar, que circulam nos campos do currículo e do ensino de História.	Tema recorrente nas análises pós-coloniais, a temática da interculturalidade crítica, no quadro da crítica decolonial, mostrou-se igualmente profícuo como uma das apostas teóricas nas análises que buscam fazer avançar os debates da diferença e da tensão universal-particular no campo curricular, neste caso, acerca da história indígena escolar no âmbito da história nacional.
6	NASCIMENTO, R. G.	Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo.	2017	Apresentar uma reflexão sobre pluralidade curricular que toma a cultura, ao lado de identidade, como categorias centrais.	Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados, podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica, no mínimo, desatenta às diferenças presentes nas salas de aula, bem como aos diferentes projetos escolares e societários.
7	IVENICKI, A.	Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na	2018	Destacar aspectos técnico-científicos que podem contribuir para o campo da formação de professores,	O olhar multicultural sobre a pesquisa e sua articulação ao conhecimento desenvolvido no currículo de

		contemporaneidade.		com o olhar multicultural, sobre o currículo e as	formação de professores, aqui defendido a partir dos
				práticas didático-pedagógicas.	três eixos argumentativos basilares do presente texto, pretende representar uma contribuição para o campo, sendo ela própria, parte de uma agenda de pesquisa, em construção e reconstrução permanentes, no horizonte de uma formação de cidadania mais ética, plural e participativa.
8	SOUZA, C. G.	Projeto sagrada natureza: currículo em ação – uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008.	2019	Analisar, como pesquisa qualitativa, uma experiência de currículo em ação desenvolvida em cinco escolas de rede municipal de educação de Niterói.	A partir das análises identifica-se que a implementação da Lei 11.645/2008 pode ser potencialmente ampliada em propostas curriculares que avançam da perspectiva multicultural folclórica para abordagens multiculturais críticas e pós-coloniais.
9	MALANCHEN, J.	Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual	2015	Explicitar as bases pós-moderna e relativistas do multiculturalismo, que se opõe, a defesoado saber objetivo como central na organização de um currículo.	A escola deve ser uma instituição onde o trabalho desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo assim a humanidade historicamente acumulada. Compreendemos, portanto que acesoao saber sistematizado, o saber subjetivo, possibilita o combate ao preconceito, ao desmitificar crenças e
					evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos

					sociais.
10	GUERRA, M. G. G. V. et al.	Por um currículo plural na perspectiva do multiculturalismo	2018	Discutir questões do cenário das políticas educacionais em função da diversidade étnico-racial, da interculturalidade e do multiculturalismo na busca de compreensão de como esse cenário pode contribuir para uma prática docente comprometida com as demandas sociais.	Espera-se que essa provocação possa potencializar também a construção de práticas pedagógicas baseadas nos universos culturais dos alunos, hibridizando o discurso escolar com outros provenientes de campos diversos fundados no multiculturalismo e numa perspectiva das diferenças. Portanto, almejamos que uma prática pedagógica multicultural, aquela que se constrói discursivamente no desafio de reconhecimento das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, propicie uma formação de professores multiculturalmente comprometidos.
11	ALMEIDA NETO, A. S.	A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros.	2015	Analisar algumas propostas curriculares oficiais, partindo do pressuposto de que a Lei 11.645/2008, por ser federal, deve ser aplicada por todos os estados da federação, quando da elaboração de suas diretrizes para a educação.	Tais propostas representam formas paradigmáticas, diferentes entre si, de pensar o currículo escolar, guiando-se por competências e habilidades ou expectativas de aprendizagem, indicando temas ou prescrevendo conteúdos, sugerindo possíveis abordagens ou determinando atividades apostiladas.
					Considerando que esses documentos deveriam orientar as práticas dos professores de História, discutimos não só o espaço dedicado à história indígena, mas também a abordagem proposta a essa questão.
12	CREPALDI, E. M. F.	Currículo e multiculturalismo: perspectivas para a conscientização	2015	Contribuir para a identificação e conscientização da problemática	O multiculturalismo na escola pode ser entendido como possibilidade de

		diferenças na escola.		existente no campo educativo assim como possibilitar aos professores a compreensão do risco da escola representar uma mera reprodução de projetos hegemônicos.	inclusão de todos à educação, independente das diversidades e dos grupos minoritários, geralmente excluídos e marginalizados. Um currículo ampliado abrangerá as necessidades dos grupos minoritários e reconhecerá a singularidade dos indivíduos.
13	MACHADO, C. B.; LEON, A. D.	O movimento indígena e a educação escolar.	2019	Compreender como o movimento Indígena, tem influenciado as leis que orientam o ensino da temática indígena na escola, principalmente no que diz respeito à valorização das diferentes culturas e histórico desses povos.	A partir desse estudo, pode-se perceber que o movimento Indígena tem crescido e influenciado na criação de normativas que tornam a temática indígena, de certa forma, presente nos currículos escolares e, aos poucos, na realidade das escolas brasileiras.
14	BRIGHENTI, C. A.	Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a lei nº 11.645.	2015	Realizar uma análise crítica da Lei 11.645 de 2008 que modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a	Como mecanismo de superação e efetivação da Lei apontamos a perspectiva da decolonialidade, entendida como uma forma de superação do padrão mundial de poder capitalista, que
				obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena.	mesmo com as independências nacionais dos países da América Latina os impérios ibéricos continua a existir na sociedade ocidental. Também apontamos a interculturalidade crítica como elemento central para criação de uma escola/sociedade pluricultural.
15	FERREIRA, B.	Decolonizando a escola: em busca de novas práticas.	2018	Descobrir novas práticas para a construção de uma escola que respeite os processos próprios de construir e transmitir conhecimentos dos	A escola colonizadora nega a existência de outras culturas e, dessa forma, (in)visibiliza os povos indígenas, que são colocadas numa categoria subalterna e inferior da

				Kaingang.	chamada sociedade civilizada branca. Diante disso, a descolonização da educação escolar é urgente, a fim de valorizar e consideramos conhecimentos indígenas sobretudo suas histórias, culturas e línguas, bem como as práticas educativas.
16	ALMEIDA NETO, A. S.	Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença.	2014	Discutir alguns aspectos implicados no ensino de História Indígena considerados em curso de formação de professores de História na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e em oficinas de Ensino oferecidas pelo GT de Ensino de História e Educação da Associação Nacional de	Sendo a produção da identidade e da diferença um território disputado, o ensino de História pode e deve inserir outras narrativas que subvertam a estabilidade que das representações dominantes, que questionem os mecanismos e instituições de reprodução dessas identidades, que estimulem o desequilíbrio poético – ato criativo – que
				História, seção São Paulo (ANPVH-SP), para disparar algumas reflexões sobre a temática.	possibilita a transformação e oblitera a mera reprodução em educação, possibilitando pensar os povos indígenas como sujeitos históricos no presente e no passado, condição precípua para romper a invisibilidade no passado e no presente.
17	AMÉRICO, M. C.	Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Currículo Escolar.	2014	Apresentar algumas reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008.	A formação de profissionalismo da educação, embasada teoricamente na compreensão dos fundamentos da lei e em ações que visem a sua implementação, possibilita que a infância nas instituições educacionais seja tratada como uma construção histórica, social, cultural e

					política.
18	ARAÚJO, I. A.	Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade.	2014	Problematizar os processos que envolvem a concretização da Lei 11.645/2008 no cotidiano da escola, a partir de uma análise do currículo de uma rede municipal de educação na Baixada Fluminense.	É essencial que intensifiquemos a discussão e a problematização a história e culturas indígenas vistas de forma exótica, eurocentrada, descontextualizada e que avancemos na construção de outros cenários em que crianças e jovens aprendam outras histórias, outros conhecimentos, outras visões.
19	SILVA, E.	Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008.	2015	Realizar um balanço crítico a respeito da implementação da Lei 11.645/2008 a partir da constatação de	O estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o
				algumas possibilidades, desafios e impasses.	lugar dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita repensar a História, superar estereótipos, equívocos, pré-conceito e (re) conhecer os significados da riqueza que são as socio diversidade indígenas em nosso país.
20	SANTIAGO, R.; IVENICKI, A.	Diversidade musical e formação de professores: qual música forma o(a) professor(a) de música?	2017	Analisar sob um olhar multicultural o repertório utilizado na formação de professores (as) de música de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro.	De forma geral os (as) futuros (as) professores (as) de música são formados para lecionar por meio de músicas elitizadas de tradição europeia. Contudo, lentamente, as licenciaturas em música tem se aberto para outras musicalidades, como a música “popular”, mas as músicas preferidas dos (as) estudantes da educação básica continuam de fora do currículo do ensino superior.
21	FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P.	Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei n. 11.769/2008.	2016	Apresentar parte dos resultados de uma pesquisa acerca da normatização e da	Os resultados da pesquisa evidenciam algum impacto da lei n. 11.769/2008 em distintos sistemas

				prática da lei n. 11.769/2008, que inclui a música como conteúdo curricular obrigatório na escola brasileira, como parte do ensino de arte estabelecido no art. 26 da LDB de 1996.	educacionais, principalmente a partir da existência de vagas específicas para licenciados em música nos editais pesquisados, o que implica que determinados sistemas educacionais estão atentos à inserção da música como componente curricular obrigatório.
22	FRAGOSO, D.	Educação musical e diversidade: uma experiência entre crianças Guaraniribya e crianças não indígenas.	2015	Discutir sobre cultura, música e diversidade aplicadas a práticas transculturais em educação musical a partir do trabalho de pesquisa desenvolvido em um grupo coral infantil guarani da aldeia Tenondé Porã e um grupo de coro infantil não indígena pertencente a um centro comunitário.	A inclusão de músicas de outros povos e culturas no repertório escolar ou coral pode desconstruir estereótipos e desestimular posturas preconceituosas e esta prática remete à diversidade ao mesmo tempo em que nela se realiza.
23	HERBETIA, A.	Entre a cantoria e a sala de aula: reflexões sobre o papel da música em novas matrizes curriculares de escolas Timbira.	2016	Analisar o papel da música em algumas experiências de reformulação de matrizes curriculares em escolas indígenas do Brasil Central, especialmente em populações Timbira, como os Krahô, Apinajé, Gavião e Krinati.	A possibilidade de uma escola indígena usar os modos particulares de aprendizagem, abre a possibilidade de se criarem modelos inovadores de educação. Tais conquistas tem relação com uma nova percepção de música, esta, em acordo com a discussão contemporânea acerca do tema em tela, aponta para a necessidade premente de uma centralidade na educação musical, a qual deve ter como características a transdisciplinaridade e a particularidade de cada cultura.
24	SILVA, M. P.	Experiências musicais no espaço escolar: narrativas de jovens indígenas.	2017	Apresentar um recorte de pesquisa concluída que teve como objetivo	Resultados da pesquisa apontaram que seus colaboradores querem

				investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará – campus Rural de Marabá constituem suas	conhecer outras culturas, aprender outras músicas. E nesse jeito de aprender estão abertos tanto para aprendizagens de
				experiências musicais.	códigos musicais escritos, quanto à transmissão musical pela oralidade. Processos esses que nos ajudam a pensar uma educação musical indígena intercultural, cujos aspectos relacionados como fazer, com o ensinar e como aprender estão em constante diálogo e promovendo valores advindos de campos filosóficos, antropológicos e sociológicos.
25	ALMEIDA, B.; PUCCI, M.	Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural? – a inserção do repertório indígena na educação musical.	2014	Comentar a pesquisa em andamento sobre as músicas de alguns povos indígenas e a sua aplicação em sala de aula, assim com o desenvolvimento de materiais didáticos.	Em geral, livros de contos e mitos indígenas tem surgido, porém, materiais que contemplem as músicas indígenas são raros, visto que é uma área pouco pesquisada por educadores musicais. O fato é que as pesquisas acadêmicas sobre culturas musicais indígenas pouco ecoam na educação musical como seria desejável.
26	SANTIAGO, R. E.; IVENICKI, A.	Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro.	2016	Discutir como as questões multiculturais perpassam a formação oferecida pelas três principais instituições que oferecem o curso de licenciatura em música na cidade do Rio de Janeiro.	Constatou-se que, em geral tais formandos (as) reconhecem a importância de uma educação musical multicultural, mas não sentem que o seu ensino superior os (as) está preparando para atuar na e com a diversidade cultural encontrada nas salas de aula de educação básica.
27	CASTRO, R. E.; TEIXEIRA, M. R. F.	Música na educação: uma possibilidade a ser ampliada.	2020	Verificar o uso da música como ferramenta pedagógica na educação básica.	A música apesar de mostrar um caráter promissor na educação, e embora já permeie o sistema

					educacional desde o século passado, ainda não é utilizada de forma efetiva para articular e promover o ensino e a aprendizagem transdisciplinar de modo eficaz, como recurso pedagógico.
28	NEVES, I. S.	Narrativas orais indígenas em sala de aula: música, interação social e transformação histórica	2015	Analisar alguns resultados do projeto Crianças Suruí-Aikewara: entre a tradição e as novas tecnologias.	As narrativas orais indígenas muitas vezes são classificadas como lendas, um gênero menor da literatura, ou como mitos, que não merecem credibilidade como fontes históricas. Frequentemente, também são entendidas apenas como uma manifestação da palavra falada numa perspectiva homogênea de língua e não como um complexo processo de comunicação verbal, que pode envolver, os gestos, a pintura, a voz, a música.
29	REIS, J. G.; DUARTE, P.	O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio de defesa da inclusão cultural no ensino de música.	2018	Discutir a necessidade de se valorizar os vários gêneros musicais, nomeadamente aqueles que se encontram culturalmente mais próximos dos alunos, e promover diferentes práticas pedagógicas-curriculares associadas a esta dimensão,	Não existe uma abordagem pedagógica universal que resulte em todos os contextos educacionais. Mas uma abordagem informal de ensino e uma aprendizagem musical característica das músicas populares, a par da integração das mesmas, não só um reconhecimento das
				potenciando uma educação musical mais inclusiva e completa.	vivências e experiências das crianças e dos jovens que não se identificam com a cultura dominante, mas também na transformação daqueles contextos em espaços livres, de participação ativa e crítica.

30	SOUZA, R. S.; MONTI, E, M. G.	Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica.	2016	Dissertar que a Educação Musical deve respeitar a diversidade e contribuir no combate a todo tipode preconceitos.	A adoção de um currículo e uma didática multicultural pode ajudar a diminuir os fenômenos sociais negativos, ao estimular traços culturais entre diferentes grupos.
----	-------------------------------------	---	------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.1 A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA MULTICULTURALIDADE

A intensificação dos processos de globalização acabou gerando um processo reverso de busca da identidade cultural por meio do debate em relação ao direito à diferença, transformando essa questão fundamental para compreender o papel do indivíduo na sociedade (REIS, 2014). Esse embate se dá também na educação, uma vez que, por meio dela, é possível transmitir e perpetuar a cultura. Assim, o conteúdo escolar é elaborado com base em uma seleção e uma reelaboração de conceitos culturais, para com isso, torna-los satisfatórios para serem repassados nas escolas (FELIPE; FRANÇA, 2014).

Esse processo de seleção cultural nas escolas leva à discussão de apenas uma parcela das experiências coletivas dos indivíduos, em geral, a parcela de conhecimentos, valores e atitudes, considerada a versão autorizada ou legítima da cultura (FELIPE; FRANÇA). Logo, ocorre a marginalização da cultura de diversos grupos sociais no contexto escolar e a substituição por conteúdos, da parcela hegemônica. Por isso é que, historicamente, a escola passou a desempenhar o papel de homogeneizar os valores aceitos e promover a assimilação cultural dos alunos.

Segundo Oliveira (2016), o desafio que se coloca na contemporaneidade é reconhecer a importância de utilizar o espaço escolar para dar voz aos grupos sociais oprimidos e reverter a situação. Moreira (2014) aponta que uma das medidas indicadas para dar vez às camadas populares e compreender o conceito de multiculturalismo e como ele é implementado nas propostas curriculares.

De acordo com Sacristán (1995 apud MOREIRA, 2014, p.36) é possível que a expressão ‘currículo multicultural’ revele-se enganosa, pois pode significar que uma cultura dominante possa assimilar outra minoritária ou seja utilizada como meio de tentar realizar o preconceito com relação às minorias que compõem a sociedade, ou seja uma educação que levaria em conta as diferenças culturais dos membros de uma sociedade. Outra possibilidade, ainda conforme Moreira (2014) é entendê-la como uma ‘visão não etnocêntrica da cultura’, e, com isso, elaborar uma educação calcada no pluralismo cultural.

Por isso, ao falar em educação multicultural, é preciso deixar claro o que isso significa e como esse multiculturalismo estará presente no currículo escolar. Para tentar compreender essa questão é

necessário voltar ao conceito de globalização, avançar na direção do que é multiculturalismo e discutir como tudo isso se coloca na sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 2016).

Para HEIN (2014) a luta pelo direito à diferença ocorre não apenas nas relações de poder entre países, mas também em uma sociedade que marginaliza certos grupos sociais em favor dos outros. É uma questão política que envolve novas concepções de democracia, com o reconhecimento e a valorização da diferença como educação básica para uma prática política democrática em todos os níveis. Mas também uma questão cultural, pois o direito à diferença engloba os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, a fim de explicar a diversidade cultural em uma sociedade globalizada.

Conforme Priore (2014, apud HEIN, 2014, p. 78), o termo “multiculturalismo” designa tanto um fato como uma política, colocada em funcionamento em níveis diferentes, visando à coexistência pacífica entre grupos étnicos e culturalmente diferentes. A política multiculturalista visa resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta afirma-se como única e legítima, reduzindo as outras culturas à sua dependência. Andrade (2013, apud Oliveira, 2016, p.3) aponta que “o multiculturalismo relaciona-se com as estratégias e políticas que são constituídas para lidar com os conflitos que existem em sociedades multiculturais. O termo ‘multiculturalismo’ abarca uma diversidade semântica, bem como diversidade de perspectivas, umas mais reacionárias e outras mais libertadoras e até as mais libertadoras. “Alguns teóricos consideram que o termo interculturalismo” seria o mais apropriado para fazer referência a uma cultura em interação.

Para Moreira (2014a), o prefixo “inter” da ideia de interação, troca ou solidariedade que deve haver na relação entre culturas diferentes. Reis (2014, p. 62) ressalta que “a perspectiva intercultural mais do que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das diferenças, [...], supõe a interrelação entre os diferentes grupos socioculturais, reconhecendo que nesse processo há um complexo campo de confrontos e de enfrentamentos que podem ser transpostos, não só, mas por uma dialogia da alteridade”.

Nos Estados Unidos, os dois termos são tratados como sinônimos, pois os especialistas acreditam que ambos se referem à mesma coisa. A ideia de multicultural este ligada ao reconhecimento de diferenças culturais e à necessidade de respeitar essas diferenças em uma sociedade plural, ou seja, uma sociedade democrática, sem que isso signifique necessariamente a interligação ou uma conexão entre essas múltiplas culturas (REIS, 2014). Além disso, o multiculturalismo originou-se a partir de discussões, dentro do movimento social negro dos Estados Unidos, tendo personalidades como Martin Luther King e Malcom X no centro dos debates (BASTOS, 2017). A ideia inicial era o reconhecimento dos direitos sociais dos negros, mas a discussão em torno do multiculturalismo, como

luta pelo respeito às diferenças e pela igualdade dos direitos sociais, ampliou-se para outros grupos, como no caso dos indígenas, homossexuais e pessoas com deficiências físicas e mentais.

Vale ressaltar, conforme Bastos (2017), que todo esse questionamento partiu de movimentos e grupos sociais, e não de discussões acadêmicas. A academia só passou a considerar esse conceito relevante a partir da força que ele ganhou dentro da sociedade. De acordo com Guerra, et al (2018), “o multiculturalismo tem sido revisitado nos debates atuais pela necessidade de promover a equidade educacional, valorizar as culturas dos alunos e colaborar para superar o insucesso escolar”.

Malanchen (2015, p.59), afirma que “para os defensores do multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como discriminações, relativas a questão de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares”. Para Sacristán (2000, apud Crepaldi, 2015, p. 38- 145) “o multiculturalismo na escola nada mais é do que a inclusão de todos à educação, procurando atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, deficiências, ou diferentes grupos minoritários, geralmente excluídos e marginalizados”. Nesse sentido acredita-se que uma educação multicultural pode desenvolver a sensibilidade para a pluralidade de valores e culturas. Assim, ao seguir a perspectiva multicultural a escola assume o compromisso de se colocar a favor de um ensino de qualidade para toda a população, onde apresenta-se contrária à exclusão, à desigualdade e a todos os movimentos que se manifestam em oposição às práticas humanitárias e solidárias.

Malanchen (2015, p. 59) aponta que: “em meio a estas questões ganha cada dia mais espaço o currículo numa perspectiva multicultural”, que deve ser “organizado com base nas múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de uma maneira que os alunos consigam se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes e compreende e respeita a cultura do outro”. Desse modo, o multiculturalismo, pensado em termos de currículo escolar, tende a enfatizar a valorização das subjetividades, a diversidade, a inclusão de minorias historicamente marginalizadas, as diferentes identidades dos sujeitos das práticas educativas, os discursos e seus significados de forma contextualizada.

Considerando que o currículo corresponde ao planejamento da instituição escolar na dimensão didático-pedagógica e expressa as experiências escolares que envolvem o conhecimento, esse documento precisa explicitar alguns elementos teórico- metodológicos a fim de nortear as práticas pedagógicas.

De acordo com Paula (2016), os sistemas de ensino, assim como as instituições escolares, tem autonomia para definir os elementos que irão compor o currículo, conforme as necessidades e as especificadas das etapas ou modalidades de ensino nas quais serão desenvolvidas. Porém, segundo Libâneo (2004 apud Paula, 2016), há alguns elementos que não podem deixar de ser considerados,

como a tendência ou concepção pedagógica, bem como seus fundamentos teórico- metodológicos; a matriz curricular, sua organização e abordagem didático- pedagógica e os critérios, expectativas ou referências de avaliação.

Sob a ótica da educação multicultural, propõem-se que “sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social” (MALANCHEN, 2015, p. 60).

Diante dessa proposta percebe-se que o currículo pode ir além dos conteúdos, propondo a reconstrução social, de modo a proporcionar mudanças. Nesse sentido o currículo pode ser considerado como uma ferramenta pedagógica transformadora, uma vez que por meio dele mudam-se caminhos, propõem-se rotas, atravessam-se barreiras, adquirindo conhecimento e estabelecendo um fazer pedagógico diário.

Para assegurar que os objetivos e as finalidades previstos no currículo sejam efetivados, o professor precisa elaborar e efetivar outra dimensão do planejamento: o plano de trabalho docente, o qual recebe diversas denominações como: planejamento didático, projeto de ensino- aprendizagem, planos de ensino, plano de ação docente etc. (PAULA, 2016).

O plano de trabalho docente é o instrumento orientador e organizador da prática pedagógica; ele possibilita ao professor prever antecipadamente suas ações em sala de aula, contribuindo para que estas sejam conscientes e seguras. Além disso, o plano expressa o desejo de aperfeiçoar a prática pedagógica e superar possíveis dificuldades, como índices de reprovação, pouca qualidade de ensino e de aprendizagem, insatisfação e desinteresse dos alunos (PAULA, 2016).

Essa prática permite perceber quão envolvido pode estar um professor no processo de ensino- aprendizagem e como ele pode questionar-se acerca do seu papel, e do trabalho que estão realizando e o tipo de cidadão que está formando. Corroborando com essa afirmativa, Silva (2010 apud Crepaldi, 2015, p. 38147), aponta que: “[...] é num tempo como esse que nós, educadores e educadoras (pós) críticos/as, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade”.

A escola é imprescindível para a transformação social. Uma educação de qualidade é o que pode gerar uma sociedade mais justa e igualitária, e com certeza os profissionais da educação se encontram aí, neste local, como grandes responsáveis por esta qualidade. Na atual conjuntura social, a sociedade exige uma demanda muito forte de profissionais capacitados que atuem em diversos espaços que envolvem práticas educativas e socioculturais (GOMES, 2015).

Essa responsabilidade social é tida como um desafio na atuação do pedagogo, porque durante a formação percebemos que se deixa uma lacuna que necessita de conceitos e conteúdo mais

consistentes e aprofundados para uma atuação reflexiva que contribua significativamente com a situação imposta a esse profissional. Não somente ao pedagogo, mas a todos os profissionais da área educacional, é mister qualificar-se continuamente, para assegurar um ensino de qualidade e uma formação humana cidadã (GOMES, 2015).

Nesse contexto Ivericki (2018, p. 1151), ressalta que “pensar na formação de professores inicial e continuada para o respeito à diversidade cultural e o desafio a preconceitos tem disso o foco do multiculturalismo”. É possível perceber a complexidade em ser professor em um país multicultural onde a diversidade é presente em sala de aula exige que o docente reveja sua prática constantemente.

O currículo multicultural pode se realizar, se completar e se concretizar na prática docente, na sala de aula, no espaço de aprendizagem, assim como na interação que ocorre entre o professor, o conteúdo e o educando. Segundo Reis (2014, p. 61), “é preciso um comprometimento pedagógico que traduza o multiculturalismo em processos de ensino-aprendizagem efetivamente coadunados com o combate às discriminações, aos estereótipos, às desigualdades ou a qualquer tipo de exclusão”. Assim, entende-se que as condições desenvolvidas pelo professor dentro do ambiente escolar são de fundamental importância para que ele possa implementar a multiculturalidade em sua prática pedagógica.

Além das condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, o professor deve criar atividades ou tarefas pelas quais, pela mediação e pelos meios simbólicos, possa operacionalizar a internalização de conteúdos que fomentem o respeito à diversidade cultural. Portanto, o professor como agente desse processo deve proporcionar diferentes formas de compreensão e respeito, a fim de consolidar a educação multicultural (REIS, 2014).

Para Souza (2019, p. 19), “incluir nos conteúdos escolares outras formas de se pensar e fazer ciência, outras maneiras de leitura e sentido diante do mundo, e diferentes formas de vivenciar o cotidiano são caminhos que se abrem para o professor e a escola que pretendem praticar um currículo em ação multiculturalmente orientado”. Desse modo, entende-se que a forma como o professor realiza as tarefas, as atividades e a mediação pode ser um ato de conservação do modelo dominante ou pode favorecer a reflexão ou mudança desse modelo. O currículo multicultural desenvolvido nesse contexto, pode representar um campo de lutas em torno de possíveis interpretações e significados.

3.2 A LEI Nº 11.645/2008 E A INSERÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O pensamento etnocêntrico esteve presente durante muitos anos em nossa sociedade de modo geral, particularmente nas escolas e nos currículos escolares percebeu-se a adoção de modelos

tradicionais que supervalorizava a cultura determinada pela minoria, assumindo assim, uma posição manipuladora e massificadora.

Com o passar dos anos entendeu-se que era preciso considerar cada aluno como um sujeito portador de características socioculturais próprias e, portanto, resultantes de suas vivências. Desse modo, o processo educativo deveria oferecer alternativas e instrumentos para que os alunos tivessem consciência de si mesmos e dos outros. De acordo com Domingues; Cota (2014, p. 12), adotar uma educação sob a perspectiva da multiculturalidade “implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e dar aos estudantes uma compreensão de que somos constituídos como sujeitos na diversidade de experiências históricas com o ‘outro’”.

Pensar numa educação sob a perspectiva multicultural não significa promover festas, trabalhar com manifestações folclóricas, lendas e mitos. Para além disso, deve-se ter em mente que no ambiente escolar estamos lidando com realidades distintas e culturas diversificadas.

Para eliminar o pensamento etnocêntrico presente em nossa sociedade o governo propôs o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 2000), com a proposta de temas transversais, incorporando a pluralidade cultural. Os denominados PCNs também buscam o fim do preconceito contra as minorias étnicas em nosso país e aponta alguns princípios norteadores para a ação docente.

Com a aprovação da Lei n. 10.639, em 2003, que altera a última Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1996, inclui-se no cenário educacional brasileiro os estudos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, a serem ministrados em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada, obrigatoriamente contemplados no currículo escolar, com especial atenção nas áreas de História, Literatura e Educação Artística (BRASIL, 2005).

Na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) exige um repensar das relações étnico- raciais, dos conteúdos pedagógicos e dos procedimentos de ensino na perspectiva de uma ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

A partir da lei, tornou-se obrigatória a inclusão nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de conteúdos relacionados à história da África e à cultura afro-brasileira, até então quase inexistentes ou, quando apresentados, com visões distorcidas, além de buscar corrigir versões desvirtuadas no processo didático-pedagógico, bem como inserir as histórias da população afrodescendente de maneira mais ampliada dentro do contexto educacional.

A referida lei é resultante de inúmeras reivindicações e da luta travada por diversos setores da sociedade brasileira pela reparação dos erros cometidos em mais de dois séculos de escravidão de africanos e afrodescendentes.

Entendendo que a lei por si só não daria conta de atender às necessidades apontadas pelo Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, no ano de 2004 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução n. I, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para

3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA.

Essa resolução enfatiza a necessidade de se reconhecer e valorizar “a identidade, a história e a cultura dos afro- brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (Brasil, 2004). Com isso, tanto a lei 10.639/03 quanto as formas de regulamentação estão diretamente vinculadas à garantia do direito à educação e ao respeito da diferença.

Com o intuito de trazer ao conhecimento da população brasileira a importância dos povos indígenas, em 10 de março de 2008 foi aprovada a Lei n. 11.645 que modifica a Lei 10.639/2003. Esta nova Lei inclui as questões indígenas, onde, até então, era previsto apenas aos afrodescendentes. Nesse sentido, prevê incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Machado; Leon (2019, p. 3), afirmam que “essa lei faz com que as questões indígenas e afro-brasileiras deixem de fazer parte apenas da história de formação do nosso país e passem a fazer parte do nosso presente.” Tal lei abrange o conhecimento cultural das diferentes etnias presentes no Brasil. Essas são vitórias das lutas dos movimentos sociais, que lutam pelo reconhecimento social de sua cultura e a importância que tem na formação sociocultural do país.

Desse modo, entende-se que a implementação da referida lei se trata de uma perspectiva de intervenção na história e nos processos educativos que nos possibilita compreender que o respeito à diferença não implica a transformação do outro no que somos, tampouco que devemos ser tal qual o outro é. Ao contrário, trata-se de compreender e aceitar que o outro é o que não somos. Trata-se de evidenciar, na identidade nacional, nossas raízes, reconhecendo a presença e respeitando as contribuições culturais trazidas por diferentes povos e etnias que constituem a identidade do povo brasileiro. Eis aí a riqueza dessa lei: ela exige um novo olhar sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre as nossas diferenças.

Assim, com a inserção da temática indígena nas escolas tenciona-se “contribuir com a eliminação dos preconceitos, cabendo aos professores não indígenas sensibilizarem-se com a questão indígena e apropriarem-se da temática de maneira satisfatória” (BUSOLLI; LAROQUE, 2018, p. 40).

A obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena nos currículos da Educação Básica trata-se de uma lei, com repercussões na base pedagógica, inclusive no que tange a formação de

professores. Assim, para que uma história multiculturalista seja efetiva, deverá ter como maior propulsor os professores, os disseminadores do conhecimento no ambiente escolar que podem contribuir para romper com o preconceito, e propiciar atitudes de respeito às diversas culturas. Portanto, o docente para atender esses anseios deve ser um pesquisador/professor, desprovido de preconceitos, trabalhando-as de forma concisa, promovendo nos alunos um olhar novo a respeito das culturas existentes em nosso país.

Como sabemos, nossas identidades pessoais e grupais são construídas tomando por base o modelo cultural determinado pela sociedade que pertencemos. É por meio desse modelo que essa mesma sociedade nos enquadra em papéis e funções sociais. A identidade nacional, nesse sentido, é parte da construção desse modelo, sendo diferente da totalidade de nossa cultura.

Cada povo e cada nação carrega consigo um conjunto de traços que são produto de sua construção histórica. Nele estão presentes diferenças que nos destacam de outros povos. Entre essas diferenças, encontra-se a forma específica como construímos a vida política, social, econômica, jurídica e territorial. A cultura, e, conseqüentemente, nossa identidade, é produto da interação que estabelecemos com nossos semelhantes e dos hábitos, costumes e tradições, reforçados ou descartados por nós no cotidiano dessas relações. Vale destacar que, em nossa constituição como nação, estão presentes aspectos de ordem biológica, geográfica e cultural (BUSOLLI; LAROQUE, 2018).

Assim, é preciso considerar que a implementação da lei em questão depende também do enfrentamento de outras situações que são produto do pensamento e das práticas etnocêntricas vividas ao longo de séculos pela sociedade brasileira.

3.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DAS MÚSICAS INDÍGENAS

A música está tão presente em nosso cotidiano, que nem sempre paramos para pensar nas influências que ela exerce sobre nós, ou na importância que ela tem na nossa vida, apesar de termos, quase sempre, músicas que gostamos de ouvir, cantores preferidos, bandas que seguimos pelas diferentes mídias. De acordo com Castro; Teixeira (2020, p. 6), “desde a antiguidade a música tem uma posição de destaque em todo mundo e no Brasil a música já foi disciplina obrigatória em currículos básicos”.

No que se refere especificamente à educação musical em âmbito nacional, esta teve como marco oficial a vinda dos jesuítas para o país, os quais utilizaram a música como recurso pedagógico para educação e a conversão dos diferentes grupos indígenas que aqui viviam. Com base nos modelos europeus, o ensino de música da época colonial tinha por base os padrões técnicos e estéticos dos conservatórios tradicionais, o que perdurou por muito tempo no país (CASTRO; TEIXEIRA, 2020).

Durante um extenso período, a educação musical teve esse caráter tecnicista, sem uma identidade nacional. Somente nas primeiras décadas do século XX, por meio de pesquisas e ações de diferentes educadores e músicos, começou-se a valorizar o cancionário popular e a música instrumental, por meio da instituição de algumas escolas e da organização da formação docente (BORGES; RICHIT, 2020).

O projeto Villa-Lobos, que por meio do canto orfeônico objetivou levar a música a um grande número de pessoas, representou um grande marco na nossa história e, apesar do seu caráter cívico, foi significativo na difusão dos valores culturais (FONTERRADA, 2008, APUD BORGES; RICHIT, 2020).

No ano de 1971, “a música passou a integrar a disciplina de Educação Artística” (BRASIL, 1971), no entanto, seu ensino enfraqueceu uma vez que “os professores que atuavam nessa disciplina recebiam uma formação artística mais generalista e precisavam dar conta de contemplar em suas aulas as diversas linguagens das artes” (GALIZIA, 2011 apud BORGES; RICHIT, 2020).

Acerca desse momento Castro; Teixeira (2020, p. 6) esclarecem que “o desaparecimento gradativo da música na escola, eoa, sob alguns aspectos, a falta de valoração progressiva deste conhecimento pela sociedade”.

Apesar do enfraquecimento do ensino de música nas escolas brasileiras, no ano 2008, através da Lei n. 11.769, a música tornou-se componente curricular obrigatório nas escolas, que teriam que se adaptar à nova norma até o ano de 2011 (BRASIL, 2008). Herbetta (2016, p. 39)

aponta que “dentre outras questões, a lei não determina claramente se a educação deve ser uma disciplina independente ou se deve estar integrada na educação artística” e assim, o ensino de música permaneceu afastado dos currículos escolares ou era desenvolvido de forma fragmentada.

Por ser entendida apenas como entretenimento ou uma disciplina que não necessitava ser desenvolvida a partir de seus fundamentos teóricos, o que acabava por esvaziar seu valor como área de conhecimento. Um dos motivos para essa falha consistia na falta de profissionais que possuíssem qualificação ou habilitação necessária para atuar nessa área (GUIMARÃES, 2017).

Atualmente o ensino de música voltou a ser obrigatório no Brasil através da Lei 13.278/2016, na qual a música continua presente na disciplina de Artes, no entanto, como uma das linguagens artísticas que constituem o seu currículo. Ao regulamentar o ensino de Música na Educação Básica, essa Lei estabelece o prazo de no máximo cinco anos para que as mudanças necessárias sejam realizadas e obtermos o número necessário de professores para a efetivação do ensino de artes visuais, dança, música e o teatro como componentes curriculares (BRASIL, 2016).

Além desse documento de caráter normativo, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.934/96) e acentuado no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2018). Na BNCC estão contidas diretrizes para elaboração de currículos escolares na tentativa de superar as fragmentações históricas nos conteúdos ensinados nas diferentes etapas da educação básica.

Está pautada em dez competências gerais, as quais devem reger as três etapas da educação básica, em que, alinhado ao fazer pedagógico escolar, os estudantes possam construir seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades voltadas para atitudes e valores. Além disso, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, quais sejam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, e o componente curricular Arte está disposto na área de Linguagens.

A finalidade dessa área é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, e também seus conhecimentos sobre essas linguagens.

Quadro 03 – Habilidades para Arte no Ensino Fundamental – Música

Anos Iniciais	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	(representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Anos Finais	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais.

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018).

Entre as competências gerais da BNCC, encontramos três que podem ser pensadas de forma abrangente e inclusiva para a inserção da música na escola: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; utilizar diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2018).

Diante dessas competências apontadas da BNCC percebe-se que além de compreender como a música é vista e valorizada na sociedade em que vivemos, o trabalho com música também possibilita ampliar a visão de mundo e o conhecimento das diferentes manifestações culturais, ressaltando com isso uma educação musical multicultural que ao ser posta em prática “buscará rejeitar visões tradicionais, reducionistas, hegemônicas e preconceituosas que afirmam que apenas certas manifestações musicais podem, realmente, ser classificadas com Música, ou que algumas musicalidades são superiores do que outras” (SOUSA; MONTI, p. 75).

Nesse contexto, cabe refletir como as músicas indígenas podem ser inseridas nas aulas de educação musical, partindo do pressuposto de que ao reconhecermos a multiculturalidade da sociedade brasileira, compreendemos então a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem.

Almeida; Pucci (2014, p. 5) sugerem que a inserção das músicas indígenas nas escolas devem ser feitas “de forma cuidadosa e bastante criteriosa”, pois ressaltam que “em geral, as músicas indígenas quando apresentadas em sala de aula, fazem parte apenas da comemoração do Dia do Índio, sem uma preocupação de aproximar o aluno da música indígena propriamente dita e de seus contextos culturais”.

Desse modo, se faz necessário apresentar para os alunos as especificidades do repertório indígena, mostrando que este para muitas tribos está ligado aos rituais religiosos, rituais de passagem e à dança. Neves (2015) destaca que uma característica interessante das sociedades indígenas é que a arte de contar histórias é considerada muito especial e a narração das mesmas possui uma cadência musical, usando timbres de vozes distintos, pausas expressivas, ficando a narração muito próxima do canto.

É importante apresentar que as principais características da música indígena são o timbre anasalado, característica que é encontrada também na música brasileira, influenciando nosso jeito de cantar em um timbre nasal; o uso de instrumentos de percussão variados, como chocalhos, maracás, tambores, paus-de-chuva, além de instrumentos de sopro, como flautas e zunidores; a música indígena deu origem a danças, como a catira, dança comum em regiões centrais do país, na qual os batimentos de pés e mãos são fortes traços da cultura indígena (NEVES, 2015).

Os instrumentos musicais indígenas são extraídos da floresta (sementes, madeiras, pedras, ovos, ossos, chifres e cascos de animais) e têm a finalidade de reproduzir os sons mágicos da mata. O índio compõe, toca, canta e dança em harmonia com a natureza. Possuidores de uma música própria, com o ritmo peculiar, tudo para os índios se encontra com a música, dança e poesia: o nascimento e a morte, guerras e festas, caça e amor, religião e vida (NEVES, 2015).

Fragoso (2015, p. 25) afirma que “o educador que inclui estas questões na abordagem de canções de outras culturas e mesmo da sua própria, permite que a música fale, mais que de si mesma (enquanto fenômeno físico), de nações, de povos, de pessoas, de indivíduo.”

Desse modo, entende-se que a educação musical deve abranger os diferentes mundos musicais de uma cultura, seus discursos e significados, como uma porta de acesso ao conhecimento, à aceitação e compreensão de outros modos de ser e viver, entre eles, diferentes maneiras de utilizar e vivenciar a música.

Nas palavras de Elliot (2018, p. 28), “a educação musical também pode ter o potencial de mudar atitudes e comportamentos preconceituosos”, o que está diretamente relacionado aos princípios da multiculturalidade em todas as suas instâncias. Sendo o multiculturalismo um movimento que respeita e valoriza a diversidade, que entende a diferença como algo positivo, é essencial que se busque ações mais inclusivas também no campo das artes, entendendo as influências que essa esfera do conhecimento gera e recebe da sociedade como um todo (PENNA, 2015).

Considerando que o multiculturalismo trata do reconhecimento da pluralidade cultural em sociedades cada vez menos homogêneas, “contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos” (PENNA, 2015, p. 87), acredita-se que abordagem da música, baseada no contexto sociocultural que a envolve, é de fundamental importância para o aprimoramento crítico-musical dos alunos, pois desenvolve a sensibilidade, a capacidade de compreensão do mundo que os cerca, a criação, bem como as experiências estéticas, a fruição, o prazer artístico.

Assim, conhecer outras culturas musicais, entender os processos de criação, os instrumentos musicais, pode facilitar a compreensão de nossa própria cultura.

Dessa forma, a escola torna-se o veículo para a humanização dos sentidos, tal como a educação musical. Cabe a ela disseminar o patrimônio musical edificado em diferentes tempos e contextos sociais ainda presentes na história e no padrão do que se ouve, canta e consome no Brasil (ELLIOT, 2018).

Em uma perspectiva multicultural, cabe aos educadores musicais compreender as diferenças entre o universal e o particular, percebendo onde as conexões acontecem, por mais distantes que pareçam, contribuindo, assim, na formação individual do aluno e na ampliação das perspectivas do

ambiente escolar, visando um espaço consciente de cidadania de todas as raças, gêneros e padrões culturais.

4 CONCLUSÃO

Para uma sociedade se constituir de maneira bem sucedida, ela deve favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a compõe. Um país só alcança seu pleno desenvolvimento, se garantir a todos cidadãos as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica.

Nesse cenário, um papel fundamental é exercido pela educação, que tem o comprometimento de proporcionar a todos os cidadãos acesso ao conhecimento e a capacidade de desenvolvimento de suas competências.

Assim, o efetivo exercício da cidadania se daria pela utilização de conhecimento historicamente produzido pela humanidade, apreendido no ambiente escolar. Para que cada ação pedagógica seja resultado de um processo de aprendizagem para o aluno, a escola deve organizar os conteúdos curriculares de forma que contribua para a sua formação enquanto agentes sociais.

Diante do estudo, ora apresentado acredita-se que é possível adotar um currículo que proporcione a todos os alunos as mesmas oportunidades e direitos, independentemente das diferenças sociais, culturais e pessoais. No entanto, deve-se ter ciência de que um currículo flexível não se constrói deslocado da realidade concreta, mas, sim, dentro de um espaço capaz de favorecer o questionamento, e não apenas a reprodução da ordem vigente.

Desse modo percebe-se a importância em fomentar a construção de um currículo multicultural tendo em vista que essa perspectiva exige um novo olhar sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre nossas diferenças.

Trata-se de evidenciar, na identidade nacional, nossas raízes, reconhecendo a presença e respeitando as contribuições culturais trazidas por diferentes povos e etnias que constituem a identidade do povo brasileiro. A educação, nesse propósito, busca eliminar preconceitos e discriminações na busca de um mundo menos opressivo, desigual e injusto e que se propõe compreender o processo de construção das diferenças e das desigualdades, ainda que estas sejam complexas e conflituosas

A adaptação curricular sob a perspectiva multicultural não é uma resposta automática à identificação de determinadas necessidades educativas especiais. Trata-se, na verdade, de um processo que deve ser pensado e programado seguindo uma ordem a qual corresponde à organização do trabalho cooperativo baseado no currículo regular.

Por isso se faz necessário formar professores para que esses sejam capazes de articular uma educação multicultural que estimule o prazer, para instaurar a presença física e emocional de todos os envolvidos, possibilitar a participação efetiva e assim, então, estimular a produção de conhecimentos gratificantes em nível geral e pessoal. Isso pode acontecer se no processo educativo o professor se transformar em educador que torne possível aos alunos habitarem num espaço de construção do sujeito, no qual sejam articuladas estratégias dinâmicas de aprendizado individual que favoreçam a identidade, mas também observem as estratégias coletivas, com foco no diálogo, nas relações sociais, e principalmente no respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.; PUCCI, M. Há espaço para as músicas indígenas em um Brasil multicultural? – a inserção do repertório indígena na educação musical. VIII Encontro Regional Norte da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Rio Branco, 25 a 27u de novembro de 2014.

ALMEIDA NETO, A. S. Ensino de História indígena: currículo, identidade e diferença. Patrimônio e memória. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, julho-dezembro, 2014.

. A história indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 10, n. 1, p. 100-122, jan./abr., 2015.

AMÉRICO, M. C. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 8, n. 14, p. 515-534, jul./dez., 2014.

BASTOS, M. J. Multiculturalismo e Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 110-118. Janeiro de 2017.

BERNSTEIN, A. A relação íntima entre currículo e cultura. Educação Pública, 13 set 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/16/19/a-relao-ntima-entre-curriculo-e-cultura>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

BORGES, A. S.; RICHIT, A. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555- 574, abr./jun. 2020.

BRASIL. Ministério da educação/secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. MEC/SECAD. 2005.

. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2