

A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical

Luís Fernando Lazzarin

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
llazza@hotmail.com

Resumo. Este artigo analisa a abordagem multicultural da experiência com música, proposta pela Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), dentro de seu modelo multidimensional. Apresento, primeiramente, as idéias centrais do multiculturalismo e em seguida sua influência na visão multidimensional da NFEM, que comporta uma tríplice compreensão do termo "música": uma atividade humana universal, uma atividade humana com manifestações contextualizadas e a cristalização dessa atividade na forma de obras musicais. Ao tencionar alguns conceitos e idéias, sobretudo a respeito da diferença, levanto algumas questões a serem repensadas pela abordagem multicultural em educação musical, a partir da proposta da NFEM.

Palavras-chave: educação musical, Nova Filosofia da Educação Musical, multiculturalismo

Abstract. This article analyzes the multicultural approach to music experience, proposed by New Philosophy of Music Education (NFME), as presented in its multidimensional model. At first, I present the central ideas of multiculturalism and after that, at what extent its influence on the multidimensional vision of NFME, that comprehends a triple sense of the word "music": a universal human practice, a contextualized human practice and the embodiment of that practice into musical works.

Keywords: music education, New Philosophy of Music Education, multiculturalism

O multiculturalismo e a problemática da diferença

O termo "multiculturalismo", de uma maneira geral, vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada sociedade, suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural. Existem numerosas concepções sobre multiculturalismo, diferindo principalmente na radicalidade de suas posições, mas todas têm em comum a problematização da diferença.¹

McLaren (1997) apresenta uma tentativa de mapear as maneiras pelas quais a diferença é construída e engajada, distinguindo três espécies de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o crítico. O multiculturalismo conservador apresenta uma visão colonizadora de unidade nacional, está ligado a atitudes imperialistas e a doutrinas de superioridade racial, que consideram os povos das colônias como primitivos e bárbaros, privados das "graças salva-

¹ Cabe lembrar a distinção que Hall (2003) faz entre multicultural e multiculturalismo. O primeiro é um qualificativo de sociedades que apresentam diferentes comunidades culturais "originais" que tentam levar uma vida comum. O segundo é um substantivo que designa políticas e estratégias para administrar problemas gerados em sociedades multiculturais.

doras” da civilização ocidental. Tanto o multiculturalismo humanista liberal de direita quanto o de esquerda acreditam na convivência harmoniosa e na fusão das culturas. Eles tratam a diferença como uma essência, que existe independentemente de história, cultura e poder. São, nesse ponto, bastante ingênuos, pois acreditam na possibilidade de uma igualdade relativa, quando as restrições socioculturais e econômicas forem reformadas.

O multiculturalismo crítico, por outro lado, recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e harmoniosa, e propõe que a diversidade deva ser afirmada dentro de uma política de justiça social. A diversidade não é uma meta, mas deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. A diferença deve ser compreendida dentro da especificidade de sua produção, como produto da história, do poder, da cultura e da ideologia. O multiculturalismo crítico “se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou “comum” da “América” que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo” (McLaren, 1997, p. 124). O multiculturalismo crítico rejeita a possibilidade do *melting pot*, o caldeirão cultural no qual as culturas se fundem, perdendo sua individualidade em prol de uma ideologia nacional harmoniosa.

Semprini (1999) aponta três áreas de problemas com que o multiculturalismo se defronta: a diferença, o lugar da minoria em relação à maioria, a identidade e seu reconhecimento. Para essas três grandes problemáticas há pelo menos duas leituras: uma política, que contempla a questão da conquista de direitos políticos e sociais dentro de um Estado; outra antropológica, que evidencia uma análise eminentemente cultural, e contempla movimentos que não têm necessariamente uma base étnica, nacional ou política, mas um sentimento de identidade e valores comuns. Pode-se reconhecer também uma epistemologia multicultural, ou seja, uma discussão teórica que dá base à prática multicultural e que se opõe à epistemologia monocultural ou tradicional. Esta se baseia na concepção da verdade como adequação, e “afirma que uma teoria das condições da verdade depende de uma teoria representacional do mundo natural” (Semprini, 1999, p. 82), através da qual se consegue apreender e dominar toda a complexidade da realidade.

Em contrapartida, a epistemologia multicultu-

ral afirma a realidade como uma construção humana, baseada em sua descrição através da linguagem. Toda realidade é uma descrição a partir de um ponto de vista, uma versão particular de cada personagem da realidade social. Se a realidade é em si relativa e subjetiva, as interpretações dela também o são. Em decorrência, os valores tornam-se relativos, pois não existe mais uma verdade fixa e objetiva, dentro de uma configuração discursiva que lhe dê sentido. O conhecimento é um fato político, que nasce como uma versão da realidade, relacionando uma condição do mundo e um enunciado, embora se imponha, muitas vezes, como verdade única, objetiva e neutra.

Torna-se fácil entender como a escola ocupa lugar central nas disputas multiculturais, uma vez que a ela se atribuem virtudes formativas do indivíduo. Como instância libertadora, permitiria desenvolver seu espírito crítico, transformando-o em um homem livre e responsável, dando-lhe condições de escolher de modo autônomo tudo o que lhe convém. O multiculturalismo reclama para si a promessa da modernidade, principalmente aquela de seu projeto pedagógico. Surgida dos ideais do Iluminismo (séculos XVII-XVIII), a modernidade instituiu um modo de pensar que promete libertar o homem de todas as tutelas metafísicas (míticas ou religiosas), através do uso da razão.

O caráter paradoxal – não sem uma certa ironia – do multiculturalismo é o de fazer a modernidade cair em sua própria armadilha ao reclamar dela, realmente, o que lhe é devido, ao pretender que ela coloque esse universalismo, essa igualdade, essa justiça, esse reconhecimento que ela sempre pretendeu ter na própria base de seu projeto civilizatório. (Semprini, 1999, p. 161).

O projeto moderno inaugura os sistemas públicos de ensino como base da emancipação humana, sem recorrer a uma metafísica de natureza teológica. A partir daí, o fundamento religioso se desvanece e o fundamento racional toma seu lugar. Entretanto, segundo MacIntyre (1987), o projeto moderno fracassou, visto que inexistia nele a possibilidade de uma moral independente do contexto, o que leva à impossibilidade de uma lei moral universal.

As éticas da modernidade fracassaram porque fizeram uma transposição do esquema teleológico aristotélico, que descreve um percurso no qual no início há um homem como é e, no final, um homem tal como poderia ser se realizasse sua natureza² essencial, através da educação. Essa transposição não funciona porque a modernidade

² Segundo Cassirer (1997), o termo “natureza”, no século XVIII, refere-se não só à existência física e à realidade material, mas também à origem e ao fundamento das verdades.

nega a possibilidade de se revelar a essência da natureza humana verdadeira. Não temos como educá-la, já que não temos uma natureza única, a própria modernidade inaugura múltiplos modos de interpretá-la. Assim, dá-se a falência do conceito de natureza humana, que passa a ser múltiplo, pois a ciência invalida um acordo sobre o que ele seja. A partir daí, está posta a idéia de que o fenômeno moral torna-se essencialmente histórico e contextualizado. As pretensões do projeto educacional moderno de liberdade, universalidade, emancipação, autonomia e consciência moral são abaladas. A pedagogia também pode se considerar abalada, já que sempre dependeu de uma matriz de natureza humana para sobre ela interferir e realizar uma idéia de bem.

Por expor toda essa problemática, o multiculturalismo revela-se um forte indicador da crise da modernidade, pois as principais categorias filosóficas, sociais e políticas sofrem um profundo questionamento pelas reivindicações multiculturais e seu conceito de diferença. A abordagem multicultural da NFEM incorpora esses pressupostos, a partir dos três sentidos da palavra “música”, que passo a analisar a seguir.

MÚSICA, Música e música

O modelo multidimensional da experiência com música proposto pela Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM)³ incorpora avanços significativos dos novos temas surgidos até então, particularmente nas áreas da etnomusicologia e da ciência cognitiva. Para a NFEM, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas essas dimensões se potencializam quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural,⁴ ou seja, como um fazer musical. A partir desse ponto, passo a apresentar os aspectos que constituem a multidimensionalidade da experiência com música, de acordo com a NFEM, para a qual música deixa de ser apenas o conjunto das obras musicais e passa a abranger três dimensões.

MÚSICA, como uma prática humana diversificada, consiste em muitas diferentes práticas musicais ou Músicas. Cada e toda prática musical (ou Músicas) envolve duas correspondentes e mutuamente reforçadas atividades de fazer musical e ouvir musical.

[...] A palavra música (caixa baixa) refere-se aos eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares. (Elliott, 1995, p. 44, tradução minha).

Primeiramente, “MÚSICA” como atividade deliberada de organizar os sons faz parte de todas as culturas. Deliberada significa não natural, pois nem todos os sons podem ser música. Há sons e formas de organizá-los aceitos e proibidos. Todas as sociedades, todos os contextos organizam os sons de forma intencional. Essa capacidade musical é universalmente compartilhada por todos os homens em todos os contextos. A multidimensionalidade da MÚSICA constitui-se em um “fazedor” (*doer*), uma atividade, um produto e um contexto circundante, ou seja, músicos produzem obras musicais através de sua prática contextualizada. Assim como o fazer musical, o ouvir é procedural e contextualmente referido, isto é, os padrões musicais específicos de uma prática musical só fazem sentido quando se tornam familiares (*tones-for-us*) e são entendidos não como dados naturais, mas como construções culturais específicas. Contudo, o ouvir competente está na dependência direta de um fazer musical competente. “Educar ouvintes competentes, proficientes e hábeis para o futuro depende de uma progressiva educação de competentes, proficientes e artísticos produtores de música no presente.” (Elliott, 1995, p. 99, tradução minha).

Assim, entender “Música” como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no Ocidente, essa organização, porém, não é natural. Muitas vezes, contudo, se naturaliza e privilegia-se esse sistema, o que muitas vezes impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Outras vezes, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico, sendo ela eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música européia “séria” do século XIX.

O fazer musical deliberado (*musicing*), que ocorre dentro de contextos específicos, subdivide-se em: atividade de composição, atividade de *performance* (vocal ou instrumental), atividade de

³ Título original: *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*, de David Elliott (1995).

⁴ Segundo a NFEM, o conhecimento formal é o conhecimento teórico sobre música. Este depende de saber como e onde fazer julgamentos musicais que, por sua vez, dependem do entendimento da situação musical específica, dos padrões e tradições que são a base de um fazer musical específico. O conhecimento impressionístico pressupõe integração e interação entre cognição e afeto, as “emoções cognitivo-musicais”. O conhecimento supervisorial monitora e ajusta o pensamento musical a curto e médio prazos.

improvisação, atividade de arranjo, atividade de regência. Consideradas contextualmente, essas atividades estão imersas em uma prática e uma tradição que surgem, extinguem-se, alteram-se graças à relação de diálogo bastante dinâmica entre quem as executa, ou seja, compositores e executantes (instrumentistas, cantores, regentes e arranjadores) fazem parte de uma cadeia inter-relacional.

Esse caráter dinâmico é exemplificado pelas analogias que se podem fazer, por exemplo, com a citação e a paráfrase. Quando se faz uma citação, reproduz-se literalmente o que outra pessoa disse. Quando se faz uma paráfrase, mantém-se o sentido do que foi dito por outrem, mas utiliza-se uma certa liberdade interpretativa, usando cada intérprete a sua própria maneira de falar. Algo análogo ocorre com a interpretação de uma composição. O intérprete precisa dosar as “citações” – o que o compositor deixou registrado por escrito (supondo que isso tenha acontecido) – e a “paráfrase” – aquilo que pode ser executado com certa liberdade, certa participação do executante na composição. Considerado no todo esse movimento de “citações” e “paráfrases”, ou seja, a interpretação de cada executante, cria-se uma tradição interpretativa, que é incorporada à prática composicional do contexto musical correspondente e a influencia.⁵

“Música” (a obra musical) possui também multidimensionalidade, pois é constituída pelo dinâmico inter-relacionamento entre a tradição composicional e a tradição interpretativa. Inclui-se, nessa dinâmica, a audiência e a crítica musical. A obra de arte musical não é apenas o seu registro gráfico (a partitura, por exemplo). A obra de arte musical, segundo o modelo da NFEM, tem a dimensão da composição, um *design* sonoro particular, projetado pelo compositor; a dimensão execução-interpretativa, representada pela tradição interpretativa; a dimensão prático-específica, compartilhada pela tradição da prática musical. “A obra musical é a execução de padrões musicais organizados por uma ação artística, um *design* sonoro, que revela costumes e tradições de uma prática, e seus respectivos comprometimentos ideológicos.” (Elliott, 1995, p. 199, tradução minha).

MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma ativi-

dade, do que depreende-se que o fazer musical deve ser o centro de toda a EM. Esse fazer não é simplesmente um ato mecânico, mas um “pensar em ação” (*thinking-in-action*). Anteriormente, a centralidade da educação do sentimento e da sensibilidade estética valorizava demais o conhecimento verbal sobre música, tendo uma atitude passiva de contemplação e de descrição da música. Transformava-se, segundo a NFEM, em uma “antieducação musical”, pois afastava os alunos da própria experiência do fazer musical, que constitui o conhecimento procedural em música. O conceito de conhecimento procedural é emprestado de Ryle (1963) e consiste no conhecimento manifesto em ação (*knowing how*). Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*).

Portanto, é possível para as pessoas realizar inteligentemente alguns tipos de operações quando ainda não estão em condições de considerar as proposições que indicarão como elas deveriam agir. Algumas *performances* não são controladas por qualquer conhecimento interior dos princípios que as regem. (Ryle, 1963, p. 31, tradução minha).

Não existe um “fantasma dentro da máquina”, uma mente que trabalha oculta, teorizando, antes de realizarmos qualquer atividade cotidiana. “A suposição absurda feita pela lenda intelectualista é a de que, se a *performance* de alguma coisa leva o nome de inteligente, é devido à operação interna anterior planejando o que fazer” (Ryle, 1963, p. 30, tradução minha). Essa posição é contrária à idéia de que a execução musical é um ato corporal, mecânico e reprodutivo.

Nas atividades cotidianas, não há dois momentos separados, em que primeiro planejamos segundo regras e depois executamos a atividade. A mente não é um lugar separado do corpo, secreto, onde acontece a teoria. Teorizar é apenas uma das atividades da mente. Ser inteligente é controlar e avaliar constantemente as ações praticadas, aprendendo com elas. Embora se saiba executar atividades inteligentemente, muitas vezes não se consegue teorizar sobre elas (falar sobre elas, descrevê-las). Depois que se aprendem as regras, elas passam a ser uma “segunda natureza”. Aqui se inclui a música, pois a prática musical não precisa passar pela teoria.

A dualidade corpo *versus* mente (que conce-

⁵ De modo geral, essas considerações têm inspiração na idéia de estilo de Meyer (1956, 1967), que sugere a interação entre compositores, intérpretes e ouvintes competentes na formação do estilo como o universo em que se dá o sentido do discurso musical. Essa interação dá o equilíbrio entre novidade e familiaridade, o qual torna o estilo atrativo. O termo “estilo” pode ser substituído e seu sentido ampliado para práticas ou culturas musicais, mas a noção de significado musical em relação dinâmica com um contexto permanece.

be primeiro o pensamento em forma de linguagem verbal e depois a ação) é uma falácia a ser superada. A premissa aqui é de que a mente é o corpo e não se pode separá-los. O conhecimento procedural é o *knowing-in-action*, um tipo de conhecimento que não se limita à linguagem verbal, sendo mais abrangente e mais rico que esta. O conhecimento procedural é mais que uma habilidade técnica, artesanal ou simplesmente mecânica, embora delas necessite para se constituir. Ele envolve um conjunto complexo de conhecimentos que participam da consciência. Não existem etapas sucessivas de pensamento e de ação, ambos acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível separá-los em sua unidade. A música é uma atividade procedural, pois é um conhecimento manifesto em ação. Decisões são tomadas e problemas musicais são encontrados e resolvidos durante o fazer musical (*thinking and doing in action*).

A NFEM sustenta que a verdadeira EM humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada. Do confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais não familiares, surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que parece natural e comum pode não ser. Entende-se por que a dimensão contextual é tão valorizada pela NFEM: como atividade, ela é produção cultural específica, reveladora de uma identidade cultural.

Pois uma prática musical é um pequeno sistema social ou um minimundo. MÚSICA, acima de tudo, é um universo de minimundos (por exemplo, mundo do jazz, mundo da música coral), cada um dos quais é organizado ao redor de respectivos saberes, crenças, valores, objetivos e padrões em direção à produção de um certo tipo de obras musicais para um grupo particular de ouvintes. Além disso, cada cultura musical é ligada em uma relação de mão dupla com seu contexto culturalmente circundante com os quais essas crenças e valores e tudo o que constitui a cultura musical são constantemente praticados, refinados e modificados com relação a mais amplas preocupações culturais. (Elliott, 1995, p. 198, tradução minha).

A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como dife-

rentes grupos culturais entendem a arte e a incluem dentro de seus contextos.⁶ Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nessa discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão. Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. “Procurar a igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante.” (Barbosa, 1998, p. 80). Um argumento próprio do discurso multicultural em arte-educação é o de que deve haver ênfase no fazer criativo da criança, em suas interações com as diversas práticas artísticas e na democratização e socialização do acesso à educação em arte.

Os significados em arte são aprendidos no processo de leitura,⁷ que se baseia em um modelo semiológico de comunicação de uma mensagem artística, muito embora esta possua semântica mais indeterminada. Nesse deslocamento do estético para o semiótico, a experiência com arte passa a ser “interessada” (nas condições de sua produção e de seus fins) e esse “interesse” tenta deslocar seus critérios valorativos. Isso dá à educação em arte uma tendência cognitivista, cuja principal missão é ensinar ao estudante os diversos códigos das linguagens artísticas para que ele possa desfrutá-las. Existe, portanto, uma forma correta de experienciar a arte, necessária para o deleite estético, possível apenas para os iniciados. Pressupõe-se que a escola seja capaz de recriar o conhecimento de uma prática artística específica, vivida de forma rica e ativa pelo estudante.

A atribuição de sentidos e significados em arte é, desse ponto de vista, uma questão de “frequência”, ou seja, de “familiarização com as linguagens artísticas. Em lugar de pressupô-las, buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural.” (Penna, 1995, p. 51). Existe o pressuposto de que a escola deve ampliar o conhecimento do estudante a partir de suas vivências. Esse “ampliar”, no entanto, tem a característica de refinamento dos “esquemas perceptivos”, capaz de tornar o estudante interessado e crítico.

⁶ Embora arte-educação e EM nem sempre tenham interesses convergentes, parece que essas duas áreas compartilham algumas idéias. Aqui apenas sugiro que o debate sobre o multiculturalismo está inserido em uma perspectiva mais ampla, que concerne a ambas as áreas.

⁷ A palavra “leitura” aplica-se melhor às artes plásticas, quando eminentemente ligada à interpretação e à atribuição de significado em uma representação visual. Contudo, em música, a palavra leitura refere-se à decodificação de um registro notacional (uma partitura, uma cifra ou outra representação gráfica, por exemplo). Isso pode gerar uma interpretação restrita do termo, mais do que já acontece com respeito às artes visuais. De fato, pode-se fazer uma leitura musical – no sentido de decifração do código – sem se fazer música.

Essas proposições multiculturais são feitas também pela NFEM, que afirma que é necessário que todo estudante mova-se para fora de seu contexto musical, em direção aos significados musicais que os contextos não familiares podem proporcionar. “Acompanhando um certo risco, desorientação, e eventualmente uma ‘aculturação musical’, surge uma reconstrução pessoal das próprias relações, preferências e suposições.” (Elliott, 1990, p. 161, tradução minha). Esse movimento de abertura em direção ao diferente tem o objetivo de torná-lo menos distante e assim compreendê-lo como próprio. O diferente não se conserva como tal, mas é assimilado e moldado no modelo multidimensional da NFEM.

Considerações finais

A proposta multicultural da NFEM baseia-se em uma concepção de educação musical que pretende ser democrática, na qual a todos é dada a oportunidade de conhecer e conviver com a diferença e que, ao valorizar a música como produção cultural, permite através dela o conhecimento da cultura específica. A atividade musical não somente possibilitaria conhecer uma realidade cultural através da sua prática musical, mas também serviria como instrumento de transformação social. A visão multicultural pretende questionar e deslocar os padrões valorativos dados pela música “séria” de tradição europeia. Esse padrão, ideologicamente comprometido, despreza as práticas musicais que fogem a ele rotulando-as de primitivas, segundo a crítica da NFEM.

Há o deslocamento da importância do significado intrínseco musical, ligado às formas sonoras, para o significado extrínseco, ligado às condições do contexto em que a música é produzida, valorizando toda e qualquer prática musical como manifestação legítima e única de cada cultura. A música, como característica única de humanidade, manifesta em cada cultura seu contexto de valores, tradições, crenças, linguagem, etc. Como é obrigação do multiculturalismo respeitar todas as manifestações artísticas de todos os contextos, tornam-se questionáveis os julgamentos de qualidade musical, já que se deslocam os padrões da música erudita ocidental como critério do que seja “boa música” e se relativizam os critérios de avaliação.

Contudo, esse relativismo na valorização das práticas musicais fica mais facilitado quando se fala de culturas distantes. Mas a situação se modifica quando se trata de práticas urbanas próximas. Quando se trata de culturas distantes e exóticas, parece não haver dificuldade em aceitar-se sua inclusão em currículos multiculturais. O problema se agrava quando se trata de avaliar a inclusão de práticas musi-

cais de “dentro de nossa cultura ocidental” – o *rock*, o *pop*, a MPB, por exemplo. Nesse sentido, não existe, por parte da NFEM, nenhum tipo de problematização dos conflitos ideológicos que possam existir entre as diferentes práticas musicais.

A valorização da pluralidade torna-se mais complexa à medida que as práticas musicais de grupos específicos se multiplicam e que as diferenças começam a ser mais sutis, ainda mais se levando em conta a dinâmica de trocas entre elas.

Uma das dificuldades dessa noção reside em que, enquanto as pessoas de uma cultura entram em contato com outras de outra cultura, cada uma afeta as práticas culturais da outra. E, a menos que um grupo cultural possa de alguma maneira garantir total isolamento, o contato com os outros é tão inevitável quanto a troca que esse contato engendra. (Walker, 2000, p. 36, tradução minha).

Significa, em outras palavras, que este contato nos transforma sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo de apropriação de valores dinâmico, que afasta a idéia de que existam culturas musicais separadas e estáveis. As dificuldades aumentam, pois fica claro que já não é tão fácil reconhecer quem é ou onde está o “outro”, e o quanto ele (ainda) é tão diferente. O problema do multiculturalismo não é apenas a interface entre o “de dentro” (*insider*) e o “de fora” (*outsider*) de determinada cultura, mas também a incapacidade para se determinar quem é um e quem é outro. As vanguardas musicais e a mídia surgem como catalisadoras desta dinâmica de apropriações culturais, ao mesmo tempo em que “derrubaram os ideais de refinamento da arte burguesa” (Walker, 2000, p. 33, tradução minha). Ao mesmo tempo, a utilização que as vanguardas musicais do século XX fizeram da música não-ocidental, ao invés de uma abordagem multicultural, apresenta-se como um exemplo do quanto uma cultura dominante pode apropriar-se de elementos de outra cultura, que perde sua identidade.

De fato, não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. As características da vida contemporânea como a tecnologia, a velocidade cada vez maior da informação através das mídias eletrônicas, os processos de globalização da economia que prescindem das fronteiras nacionais, as constantes migrações, tudo isso remete ao que García Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, na qual práticas particulares que existiam de formas isoladas combinam-se para gerar outras estruturas e práticas. Esse processo tem um aspecto positivo de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, reposicionando tempos e espaços. Nesse

sentido, as identidades culturais são artefatos abertos e flexíveis.

Assim, a abordagem multicultural da NFEM corre dois riscos, ao tornar-se apenas uma mudança metodológica. O primeiro é o de transformar-se em uma multiculturalidade aditiva, com uma “atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos às outras culturas” (Barbosa, 1998, p. 93),⁸ de forma folclórica e turística. O segundo risco é o da rejeição sumária de qualquer manifestação musical que possa representar a chamada cultura dominante. Nesse sentido, ao invés de ouvir e produzir música erudita, como quase sempre tem acontecido na escola, utilizam-se apenas manifestações musicais de contextos multiculturais. Pensar o multiculturalismo nesses termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra.

O multiculturalismo proposto pela NFEM quer ser uma perspectiva inclusiva, que torne a convivência entre os povos possível e pacífica, através da preparação das “crianças para trabalhar

efetivamente e tolerantemente com os outros para resolver problemas comunitários comuns” (Elliott, 1995, p. 293, tradução minha). Seria aceitável incluir a música da mídia também como uma dessas manifestações internas de uma mesma cultura. Até que ponto a música transmitida pelo rádio, de uma maneira intensa, é produto de uma manifestação cultural ou uma imposição da mídia e de seus interesses de mercado? A esse propósito, Eco (2000) aponta para a falta de representação e simbolização das emoções despertadas, que se tornam objeto de uma apreciação acrítica, passiva e epidérmica. Esse tipo de problematização não é, contudo, contemplado pelo multiculturalismo da NFEM. Pelo contrário, acredito ser fundamental em toda discussão sobre multiculturalismo a constante explicitação dos conflitos e das idiosincrasias que se escondem sob, por exemplo, este *slogan* da “valorização de todas as práticas musicais”. A simples adesão a esse *slogan*, aceito como verdade incontestada, não permite desvelar sua complexidade, reduzindo e simplificando a discussão.

Referências

- BARBOSA, Ana. Mae. *Tópicos utópicos*. São Paulo: Com-Arte, 1998.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1997.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ELLIOTT, David. Music as culture: toward a multicultural concept of arts education. *Journal of aesthetic education*, v. 24, n. 1, p. 147-166, 1990.
- _____. *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.
- HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 51-100.
- MACINTYRE, Alistair. *Tras la virtud*. Tradução de Amelia Valcárcel. Barcelona: Editorial Crítica, 1987.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEYER, Leonard. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- _____. *Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora UFPB, 1995. p. 47-53.
- RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. New York: Penguin Books, 1963.
- SEMPRINI, Andre. *Multiculturalismo*. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.
- WALKER, Richard. Multiculturalism and music re-attached to music education. In: *Philosophy of Music Education Review*, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2000.

Recebido em 20/02/2006

Aprovado em 28/03/2006

⁸ A este propósito, a NFEM apresenta uma tipologia de currículos: o assimilacionista, o amalgamacionista, o currículo da “sociedade aberta”, o insular, o modificado e o dinâmico. Aqui interessa apenas notar que essa tipologia segue um *continuum* que vai do menos “tolerante” ao mais “tolerante”.