

A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical

167

Artefilosofia, Ouro Preto, n.1, p.167-176, jul. 2006

Luís Fernando Lazzarin*

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 uma das sociedades em 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 e da pluralidade de modos de vida¹. Para a NFEM, música se torna uma forma de conhecimento do outro, tendo como premissa o caráter ético de respeito a todas as práticas musicais, através da disponibilidade em respeitar para conhecer e conhecer para respeitar.

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 salvadoras' 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, neste ponto, bastante ingênuos, pois acreditam na possibilidade de uma igualdade relativa, quando as restrições socioculturais e econômicas forem reformadas. O multiculturalismo crítico 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 questão central do multiculturalismo é a da diferença. Ela 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,

* doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisador do Gemus (Grupo de Pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). E-mail: llazza@hotmail.com

¹ O multiculturalismo apresenta-se, inclusive, como uma tentativa de acomodar uma situação surgida nos países de primeiro mundo, que se viram quase invadidos por imigrantes de países subdesenvolvidos, em busca de melhores condições de vida. Por exemplo, as crianças alemãs passaram a conviver com turcas, albanesas, eslavas. Contemplar a diferença para acomodar esta situação tornou-se uma necessidade mais do que fruto de uma visão propriamente humanista da educação. Vê-se a idéia de aldeia global, dentro do pensamento globalizador, de fortes ligações internacionais, em que as fronteiras culturais não devem se tornar muito definidas, como justificativa ideológica para uma necessária interdependência econômica entre os mercados produtor e consumidor.

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. Cabe, todavia, o questionamento da possibilidade do discurso da liberdade e da emancipação humanas sobreviver em um contexto pós-moderno.

As idéias do multiculturalismo crítico apresentam-se como positivas por entenderem as relações sociais como não harmoniosas, em uma dialética que rejeita o *melting pot*. Cabe questionar se ainda é possível, em tempos pós-modernos, defender as idéias de sujeito auto-consciente, autônomo e com capacidade de transformação. Dentro desta última abordagem, encontram-se análises sobre a educação, a identidade sexual (as questões de gênero) e as reivindicações identitárias de minorias.

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 estas 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 baseia-se 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. A epistemologia multicultural 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, permite-lhe 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.

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, 1997, p. 161).

No século XVIII, 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 McIntyre (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. Esta transposição não funciona porque a Modernidade 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, também 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 esta 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 estes 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 NFEM incorpora avanços significativos dos novos temas surgidos até então, principalmente nas áreas do multiculturalismo – particularmente 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 estas dimensões se potencializam quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural³, ou seja, como um fazer musical. A partir deste 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).

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.

³ 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. Discuto o conceito de conhecimento procedural. (Ryle, 1963).

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. Esta 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).

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, esta organização, porém, não é natural. Muitas vezes, contudo, se naturaliza e privilegia-se este sistema, o que muitas vezes impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Como faz a FEM, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico. Ela é 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 improvisação, atividade de arranjo, atividade de regência. Consideradas contextualmente, estas 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.

Este 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 isto tenha acontecido) – e a 'paráfrase' – aquilo que pode ser executado com certa liberdade, certa participação do executante na composição. Considerado no todo este 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.⁴

⁴De modo geral, estas 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. Esta 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.

'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).

MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma atividade, do que depreende-se que o fazer musical deve ser o centro de toda a EM. Este 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 'anti-educação 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 são aplicados a eles. (RYLE, 1963, p. 31).

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). Esta 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 experiência musical é uma forma de conhecimento procedural, o conhecimento se dá em uma ação intencional. 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 dualidade corpo *versus* mente (que concebe 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.

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 mini-mundo. MÚSICA, acima de tudo, é um universo de mini-mundos (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 estas crenças e valores e tudo o que constitui a cultura musical são constantemente praticados, refinados e modificados com relação a mais amplas concernências culturais (ELLIOTT, 1995, p. 198).

A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como diferentes grupos culturais entendem a arte e a incluem dentro de seus contextos. Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nesta 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 arte⁵.

⁵ Embora Arte-Educação e EM nem sempre tenham interesses convergentes, parece que estas duas áreas compartilhem algumas idéias. Aqui apenas sugiro que o debate sobre o multiculturalismo está inserido em uma perspectiva mais ampla, que concerne a ambas as áreas.

Os significados artísticos são aprendidos no processo de leitura⁶ que se baseia em um modelo semiológico de comunicação de uma mensagem, muito embora esta possua semântica mais indeterminada. Neste deslocamento do estético para o semiótico, a experiência com arte passa a ser ‘interessada’ (nas condições de sua produção e de seus fins) e este ‘interesse’ tenta deslocar seus critérios valorativos. Isto dá à educação e à 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.

É uma questão de ‘frequênciação’, 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. Este ‘ampliar’, no entanto, tem a característica de refinamento dos ‘esquemas perceptivos’, capaz de tornar o estudante interessado e crítico.

Estas duas 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). Este 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 é bastante sedutora, pois baseia-se em uma concepção pretensamente democrática de educação, em que 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 européia. Este 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

⁶ A palavra ‘leitura’ aplica-se melhor às artes plásticas, quando eminentemente ligada à interpretação de 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). Isto pode gerar uma interpretação restrita do termo, mais do que já acontece com respeito às artes visuais. De fato, pode-se fazer em uma leitura musical - no sentido de desvendar o código - sem se fazer música. Constituiu-se uma prática nas escolas e cursos de música, inclusive, duas etapas distintas no ensino musical. Primeiro, a decifração do código escrito, das notas a serem executadas. No segundo momento, quando o código está decifrado e os movimentos para a execução das notas aprendidos, ‘adiciona-se’ a expressividade.

toda e qualquer prática musical como manifestação legítima e única dos povos. 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 deslocam-se os padrões da música erudita ocidental como critério do que seja 'boa música' e relativizam-se os critérios de avaliação.

Este relativismo na valorização das práticas musicais fica mais facilitado quando se fala de culturas distantes. A distância e a diferença as fazem uma atração turística, exótica, com a qual não há termo de comparação, pois apenas alguns especialistas as conhecem. A situação se modifica quando se trata de práticas urbanas próximas. Talvez por isso as 'filosofias' evitem mencionar tais práticas na problematização da discussão. Quando se trata de culturas distantes e exóticas não há dificuldade em aceitar-se sua inclusão em currículos multiculturais. O problema se agrava quando se trata de avaliar a inclusão de práticas musicais de 'dentro de nossa cultura ocidental' – o *rock*, o *pop*, a MPB, por exemplo. Neste 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 levando-se em conta a dinâmica de trocas entre elas.

Uma das dificuldades desta 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 este contato engendra. (WALKER, 2000, p. 36).

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 "derubaram os ideais de refinamento da arte burguesa" (WALKER, 2000, p. 33). 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.

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)⁷. O segundo risco é o da rejeição sumária de qualquer manifestação musical que possa representar a chamada cultura dominante. Neste 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 nestes 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). Seria aceitável incluir a música da mídia também como uma destas 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 este propósito, Eco (2000) aponta para a falta de representação e simbolização das emoções despertadas, que tornam-se objeto de uma apreciação acrítica, passiva e epidérmica. Este 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 idiossincrasias que se escondem sob, por exemplo, este *slogan* da ‘valorização de todas as práticas musicais’. A simples adesão a este *slogan*, aceito como verdade incontestada, não permite desvelar sua complexidade, reduzindo e simplificando a discussão.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. São Paulo: Com-Arte, 1998.

CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: UNICAMP, 1997.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ELLIOTT, D. 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.

MACINTYRE, A. *Traz la virtud*. Tradução de Amelia Valcárcel. Barcelona: Editorial Crítica, 1987.

MACLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel

⁷ 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 esta tipologia segue um *continuum* que vai do menos ‘tolerante’ ao mais ‘tolerante’.

Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.

MEYER, L. *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, M. 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, G. *The concept of mind*. New York: Penguin Books, 1963.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

WALKER, R. Multiculturalism and music re-attached to music education. *Philosophy of music education review*, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2000.