

INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Este artigo analisa as relações entre educação musical, multiculturalismo e interculturalismo em um mundo globalizado, o papel da educação musical nesta perspectiva e os desafios que teremos para promover processos educativo-musicais informados pelo interculturalismo. A educação musical intercultural apresenta uma grande complexidade e faz com que passemos a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura na educação musical. Isso gera questões radicais que têm relação com o papel da educação musical hoje. Todos os professores de música estão convidados a repensar suas teorias e suas práticas a partir dos desafios que a educação musical intercultural nos coloca. Procura-se, também, neste artigo, apontar para a sociologia e para a antropologia como fundamentação de práticas e políticas pedagógico-musicais, levando em conta os aspectos do cotidiano e do relativismo, da cultura e da identidade, aceitando e aderindo as culturas populares, ou seja, a música popular, bem como as tradições de outros povos e culturas.

Palavras-chave: educação musical, interculturalismo, multiculturalismo, sociedade pluricultural, globalização.

INTERCULTURALISM AND MUSIC EDUCATION

Abstract: This article analyzes the relationship between music education, multiculturalism and interculturalism in a globalized world, the role of music education in this perspective and the challenges we will have to promote educational-musical processes informed by interculturalism. Intercultural music education presents a great complexity and causes us to rethink the different aspects and components of culture in music education. This implies radical questions that have to do with the role of music education today. All music teachers are invited to rethink their theories and practices from the challenges that intercultural music education poses to us. This article also aims to point to sociology and anthropology as a foundation of pedagogical-musical practices and policies, taking into account aspects of everyday life and relativism, culture and identity, accepting and adhering to popular cultures, that is, popular music, as well as the traditions of other peoples and cultures.

Keywords: music education, multiculturalism, interculturalism, pluricultural society, globalization.

GLOBALIZAÇÃO E SOCIEDADE PLURICULTURAL

Nas últimas décadas, grande parte do mundo ocidental apresentou-se repleta de modificações nas ideias de como deve se constituir uma sociedade democrática e pluralista. A partir das críticas ao modelo integracionista, que supõe a dissolução das identidades prévias como condição necessária para a construção de uma nação, instalou-se a possibilidade de pensar a sociedade nacional como um mosaico plural e heterogêneo, como resultado da articulação dos diversos grupos culturais que a integram, com suas identidades originais e suas diferenças. No caso da América Latina, os problemas da globalização são agudos, pois a busca de uma sociedade democrática e igualitária se defronta com o "projeto neoliberal homogêneo e o avanço de reformas estruturais que acentuam a marginalização e a exclusão, em nome da abertura dos mercados", num processo em que os excluídos são os "outros", os diferentes, "os que não dominam os códigos da modernidade, não têm acesso ao processo de globalização em diferentes dimensões" (CANDAUI, 1998:178). Hoje, um caráter afirmativo e propositivo reveste o crescimento da consciência do caráter multicultural em todos os continentes. Esse fato está para nós, latino-americanos, repleto de associações com nossa formação histórico-cultural, já que ela está repleta de miscigenações que representam um processo de hibridização cultural¹.

Para tratar do pluralismo cultural necessitamos antes definir cultura e identidade cultural no mundo globalizado. A antropologia diz que as culturas são constituídas pelas "metáforas por meio das quais as 'inventamos': ora como evolução, como gramática, como código, como estrutura; ora como drama, teias de significados, textos, modos de produção textual, estratégias discursivas, dialogia, narrativas" (GONÇALVES, 1996:172-3). No processo de invenção de metáforas, inventamos e reinventamos, simul-

taneamente, a nossa própria cultura. A cultura, portanto, envolve a produção, circulação e consumo de significações. A identidade é "uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui se realiza e se transforma em relação a condições socio históricas não redutíveis à encenação. A identidade é teatro e é política, e representação e é ação" (CANCLINI, 1996:151).

Alguns autores afirmam que até a antropologia apresenta dificuldades em tratar da identidade, mesmo sendo a ciência social que mais estudou a formação de identidades. É complicado falar da transnacionalização e da globalização, pois estas questões trazem um costume errado de se considerar cada sociedade como uma só cultura, tendo uma única identidade. Esta é uma visão singular e unificada, pois é incapaz de perceber a interculturalidade existente. "Hoje, a identidade, mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com elementos mesclados de várias culturas" (CANCLINI, 1996:142). Nossa identidade não pode ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. Ela deve ser relacionada a uma hibridização e não a uma diferença, já que hoje as nações têm ambientes multideterminados com a mistura de diversas culturas que se interpenetram e se cruzam. A globalização e o multiculturalismo são contemporâneos de conflitos sociais e fazem com que a noção de identidade seja redefinida. Há, atualmente, um enfraquecimento das identidades nacionais e regionais, sendo maior no campo da computação, dos satélites, das redes ópticas e das outras tecnologias da informação.

Cultura e educação são termos que se invocam mutuamente. O homem na própria vida está envolvido pela cultura, pois ele aprende na sociedade pela cultura, sendo a sociedade o meio educativo próprio do homem. Como podemos falar em cultura e identidade nas práticas educacionais? Muitos autores já afirmaram sobre a distância entre cultura escolar e cultura do aluno. A escola não respeita a cultura do educando e não estabelece uma ligação entre os saberes curriculares e a experiência social dos alunos².

¹Segundo Islas (1998), os jovens são o grupo central do processo de hibridização cultural que estamos vivendo.

²Conde, Cecília. *Significado e Funções da Música do Povo na Educação*. Rio de Janeiro, INEP/SOBREARTE, 1978.

Portanto, o papel da educação musical formal é fazer com que se mantenha uma tradição cultural (a erudita europeia), mas, ao mesmo tempo, na sociedade, verifica-se que os produtos culturais (música) estão, constantemente, sendo transformados e reintegrados. É comum a transposição e a reinterpretação de outras culturas. Existe hoje um "tráfico" de culturas, que não tem regras. Esta problemática deve ser vista considerando os aspectos sociológicos e antropológicos e sua relação com as práticas educativas realizadas nas escolas.

SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA: NOVOS (OU ANTIGOS?) AUXÍLIOS NECESSÁRIOS

Com as inúmeras transformações sociais, e sendo a educação musical uma prática social, como deve ser encarado o fenômeno ensino-aprendizagem de música numa sociedade multicultural? Para Jusamara Souza (1996:26), este fenômeno "não ocorre só 'aqui', onde estamos, e nem só da forma como (o) conhecemos (...) 'o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las pode implicar na projeção de preconceitos e distorções". Essa visão sociológica implica numa abordagem de ensino centrada no cotidiano e pode apontar mudanças sócio pedagógicas, deslocando-se do modelo de ensino autoritário para um modelo democrático e pluralista. Contra essa prática autoritária e o *valetudismo*, Regina Márcia Santos (1993:123) mostra que na prática escolar constata-se o vale-tudo, para compensar e democratizar, onde "os desejos permanecem intocáveis em terrenos respeitados, onde a resposta 'adequada' continua sendo dada às expectativas do professor". A autora mostra que com isso ocorre o disfarce de uma não-aceitação ou de uma falsa aceitação da música da mídia, trazida pelos alunos, na aula. Esse fato mostra dois mundos distintos: o "adequado" e o trazido pelos alunos, o "intocável". Alertando que os professores estão muitas vezes ligados a um plano, "em nome do cientificismo", posição sedentária e evitando riscos, que na

verdade é uma "atitude de autodefesa, proteção frente à formação profissional deficiente" (SANTOS, 1993:124), a autora aconselha uma proposta baseada no universo cultural dos alunos, no quadro sociocultural, utilizando uma atitude investigadora. Para isso, ela mostra obrigatoria a adoção de uma estética relativista.

Na educação musical hoje já se fala constantemente em abordagens vinculadas aos aspectos sociológicos, numa tentativa de legitimar os saberes trazidos pelas práticas extraescolares para dentro da sala de aula. Em muitos países é impossível dizer que há uma tradição cultural comum na comunidade de uma escola, dificultando o trabalho do professor, principalmente onde a imigração é grande. "Se existe cultura comum, então é por meio do rádio, da televisão e do toca-discos que ela é literalmente e metaforicamente transmitida (...) o acesso a muitos tipos de música tem desafiado os professores a ampliarem seus repertórios e a redefinirem suas tradições musicais" (SWANWICK, 1993:25). A questão que se coloca é: qual o repertório, que valor ele tem para o aluno? Ampliar esse repertório não é um fator natural? Em nome dos alunos e de seus interesses e necessidades qualquer coisa deve ser redefinida. O problema é outro: muitas vezes o professor se recusa a rever seus pressupostos por não dominar as tradições dos alunos. Swanwick (1993) diz que alguns sociólogos já procuraram fazer com que a educação musical não rejeite ou torne inferior as culturas musicais dos alunos, que na maioria das vezes difere das do professor. Ao contrário, outras visões de educação musical as rejeitam, supondo que elas são passageiras. A visão da educação musical que aceita e traz para a aula as tradições musicais dos alunos é chamada de multicultural (SWANWICK, 1988; HENTSCHKE, 1993, JORDAN, 1992 e outros).

Para Hentschke (1993:60), a educação musical multicultural "foca sua atenção no fenômeno das rápidas mudanças culturais e de valores da nossa sociedade (...) o argumento básico gira em torno da tentativa de evitar o isolamento de subculturas, bem como a imposição a elas da cultura dominante". A autora afirma que há "fragilidade" na proposta, pois "o processo de aculturação é inevi-

tável quando as experiências extraescolares são baseadas na cultura dominante". Isso não é comprovado e, na verdade, fora da escola, as culturas parecem dividir espaços diversos, não sendo sustentável afirmar que fora da escola só existe a cultura dominante.

Ao contrário, a escola e que filtra as músicas a serem usadas em sala, resultando numa concepção ideológica dominante, ou seja, os professores selecionam os seus idiomas musicais (VULLIAMY; SHEPHERD, 1984a). Para Vulliamy & Shepherd (1984a), é comum se ignorarem as possibilidades musicais das tradições afro-americanas (*jazz, funk, rap, pop*, etc.), as tradições asiáticas e as músicas étnicas, discriminando-as, por serem primitivas, culturalmente inaceitáveis, inferiores e diferentes da tradição musical erudita europeia. Isso acontece principalmente por causa do ensino da notação tradicional ocidental (erudita) e pelo uso exclusivo dos instrumentos da orquestra (VULLIAMY; SHEPHERD, 1984a). Segundo essa visão, devemos iniciar um processo de pluralismo cultural (musical), pois as pessoas têm diferentes gostos e hábitos, ou seja, diferentes culturas musicais estão presentes até mesmo numa sala de aula.

Se a dificuldade é trazer para a sala de aula e utilizar o repertório do aluno for uma deficiência do professor, a solução é um programa de treinamento. Se for localizada na diferença de códigos e textura, por exemplo, ela passa a ser uma ilusão, já que a força estética das partes pode transcender seus contextos culturais³. "A principal função da música é envolver pessoas em experiências compartilhadas dentro de uma estrutura de suas experiências musicais" (BLACKING, 1973:48), sendo a forma, a textura, o código, serventes da função. Trazendo as ideias etnomusicológicas de Blacking (1973) para a educação musical, poderíamos fazer com que as diversas tradições fossem atingidas, mantendo sua diversidade. Os diferentes tipos de comunicação musical entrariam

em ação, ou seja, Blacking estudando as funções utilitárias da música dos Venda, aponta duas funções: o uso utilitário (aqueles que os efeitos da música são incidentais para situação social) e o uso artístico (aqueles nas quais a música é fator crucial na experiência). Numa aproximação com o que é feito nas escolas e na tentativa de ligar o social com o educativo, verifica-se o uso utilitário da música, referindo-se aos hinos, às comemorações de datas e às "músicas de comando", usadas na pré-escola. O uso artístico se refere ao desenvolvimento musical e a produção musical dos alunos dentro de suas tradições culturais, por meio de realizações específicas.

Os fundamentos antropológicos da educação musical poderiam ser gerados a partir das contribuições da antropologia para a própria educação. Alguns antropólogos já discutem a questão da "escola cultura, do papel da cultura e das experiências vividas que marcam e constituem um universo centrado no relativismo" (GUSMÃO, 1997:20). A antropologia e a educação hoje formam um campo de confrontação; a condição de ciência cabe à antropologia e a condição prática, à educação. A antropologia e a educação têm se defrontado com universos sociais, raciais, étnicos, econômicos e de gênero, entre outros, como impedimentos e limitações que atingem os fins e objetivos educacionais. Hoje, numa sociedade frente à globalização, essas questões são desafiadoras e ganham forças nos contextos de transformação. O diálogo entre antropologia e educação "revela como ponto comum a cultura, entendida como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um saber que envolve processos de *socialização e aprendizagem*" (GUSMÃO, 1997:17, grifos da autora).

Para Dauster (1997:78), a "educação bancária" de (Paulo Freire) preenche a função de padrão cultural e modelo, ligando-se à ótica da "privação cultural" que,

³Sloboda (1985) mostra que toda atividade musical é capaz de provocar emoções profundas e significativas. Os fatos emocionais são transculturais, transcendem as fronteiras culturais e são fundamentais para a existência da música. Para o autor há evidências de que existem "universais" – implícitos – na diversidade da música, ou seja, existem fatores implícitos que "tipificam" as atividades musicais, resultando na existência de bases cognitivas universais que transcendem as culturas individuais, pertencendo a qualquer cultura, como o uso de dimensões de altura e o domínio do tempo, por exemplo.

recorrentemente, compõe a visão que os setores dominantes fazem dos sentimentos populares". A autora recomenda, como em Santos (1993), o uso do relativismo. O "olhar relativista" conduz a uma "visão contextualizada do fenômeno educativo, à valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais e a questionamentos sobre posturas etnocêntricas que contrariam a pedagogia 'bancária'", sendo que a consequência do relativismo na prática pedagógica é que o professor "perceberá o aluno não mais pela 'ótica da privação cultural', buscando entendê-lo na positividade de seu universo cultural, face à lógica social do seu próprio grupo" (DAUSTER, 1997:82).

Portanto, a educação fundamentada antropológicamente preservaria o relativismo e se aproximaria da etnografia, levando em conta as singularidades, as particularidades das sociedades humanas, de seus diferentes grupos em face da universalidade do social humano num mundo globalizado.

CULTURA POPULAR⁴ E EDUCAÇÃO MUSICAL

Repensar o conceito, a função e o uso escolar da(s) cultura(s) popular(es) é tarefa difícil e perigosa. As práticas culturais populares mostram grandes diferenças que vêm das lutas relacionadas a questões de sexo, classe, etnia, idade e região, sendo usadas para manter desvantagens e superioridades. Que conjunto de formas culturais

é preservado pelas escolas públicas? A escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural, dizem Giroux e Simon (1994). Os autores se colocam a favor de uma pedagogia crítica "que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas expectativas e vozes" (p. 95). Para eles, a cultura popular é um espaço pedagógico que implica em diferentes questões que "organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno" (p. 96). A relação entre cultura popular e pedagogia mostra que a cultura se situa no cotidiano e a pedagogia legítima e transmite a linguagem, códigos e valores da cultura dominante nas instituições.

A condição de marginalização da cultura popular traz a visão da vida cotidiana como insignificante, pois o popular não tem legitimação acadêmica e "alto prestígio social". O discurso dominante deprecia a cultura popular, que por sua vez é uma força significativa "na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem" (GIROUX; SIMON, 1994). As tradições populares têm sido vistas pelos professores como elemento perturbador de relações de poder vigentes. É uma ameaça à autoridade hegemônica⁵. Os professores enxergam a cultura popular como um conjunto de conhecimentos desvinculados da pauta da escolarização, ao contrário de um pedagogo crítico que ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para as questões teóricas e práticas.

⁴Esta questão leva a uma discussão em torno da separação da música folclórica da música popular. O folclore também é popular? Segundo Oneyda Alvarenga (s.d), ele não é. A música popular, na classificação dessa autora, não contém a música folclórica. Mas adotamos a separação que pode ser justificada pela afirmação de Oneyda Alvarenga (s.d) que diz que música folclórica "é a música que, sendo anônima e coletiva de classes incultas das nações civilizadas, provém de criação também anônima e coletiva delas mesmas ou da adoção e acomodação de obras populares ou cultas que perderam o uso vital nos meios onde se originaram (...) deriva de processos formadores muito simples não subordinados a qualquer teorização (...) transmite-se por meios práticos e orais" (p.8). A música popular "é a música que, sendo composta por autor conhecido, se difunde e é usada, como maior ou menor amplitude, por todas as camadas coletivamente (...) transmite-se por meios teóricos convencionais ou por processos técnico-científicos de divulgação intensiva: grafia e imprensa musicais, fonografia, radiodifusão" (p. 8).

⁵Giroux & Simon (1994) também apontam que o "controle" da cultura é objetivo da regulação moral "mediante o qual a voz da tradição confere legitimação ideológica sobre o sacerdócio da cultura. Esse discurso é um eco cuja fonte pode ser encontrada na Alemanha de Hitler e na Itália de Mussolini, sua pedagogia é tão reacionária quanto sua ideologia, podendo ser simplesmente resumida nos termos de 'transmissão' e 'imposição'" (p. 103).

Quanto ao uso específico das tradições musicais populares, no caso a música popular, Vulliamy e Shepherd (1984b) mostram, baseados na sociologia, que devemos acreditar na educação socialmente determinada e que não devemos levar em conta o julgamento de que há mais qualidade na música tradicional europeia. Para esses autores, o sistema escolar contribui para hegemonia social e cultural das classes médias e que somente a "nova sociologia da educação" pode ajudar a entender as razões porque a música popular é ignorada pelos professores, que privilegiam somente a música "clássica" e "séria", afirmando que ela é mais valiosa, privando culturalmente os alunos. Um criticismo musical é identificado quando se mostra que a música "séria" é heterogênea porque não é submetida às pressões comerciais, estando assim o compositor "livre" para criar. Na música popular a crítica se faz porque julga-se que toda ela é objeto de pressões comerciais, negando a possibilidade de uma criatividade verdadeira por parte de quem a cria.

Para Vulliamy e Shepherd (1984b), a música popular, ao contrário, é também heterogênea e é motivada por conteúdos artísticos e criativos, sendo que a indústria fonográfica não pode determinar os gostos musicais dos jovens. "A diferença entre valores culturais e estilos musicais é devido não muito a variados níveis de 'desenvolvimento cultural' ou 'privação cultural', mas a existência de critérios diferentes e socialmente construídos que frequentemente exibem uma mútua incompatibilidade" (p. 250). Para os autores, a inclusão da música popular nos currículos escolares repousa sobre as noções de relativismo cultural. A música popular deve ser incluída no currículo porque "ela fala do mundo das pessoas jovens e então fornece a eles um significado que explora e desenvolve criticamente suas realidades pessoais e culturais" (p. 250). A música deve ser considerada como uma força humana, positiva para os jovens, sem se colocar a música popular em uma classe inferior com status moral e estético diferentes.

Esse fato deve ser analisado segundo as ideias de Blacking (1973), que mostra que entre os Venda a música servia para manter os indivíduos, dentro da sociedade,

numa equilibrada relação com eles mesmos. A etnomusicologia tem trazido muitas contribuições para a educação musical nas sociedades. A música erudita, por sua vez, focaliza a hegemonia dominante, enfatizando as diferenças e os contrastes, refletindo um controle social centralizado dentro da escola. A música popular focaliza a integração pessoal e social, apontando um mundo igualitário.

Conclui-se que o relativismo é fundamental na perspectiva de uma educação musical baseada na sociologia e na antropologia, pois o contexto e os sujeitos devem determinar a escola das culturas e não permitir a imposição de uma cultura dominante, quando se fica referendado a um padrão único. Isso justifica os erros de se considerarem as tradições populares de "associais", não clássicas, primitivas, passagelras, etc. Isso é uma "fuga" do relativismo porque não há verificação da validade da resposta social/associal. É associal para quem? Para qual sujeito e em que contexto? É não clássica para quem? A música "sertaneja", por exemplo, tem alguns "clássicos" incontestáveis e imbatíveis para algumas populações/contextos. Daí o relativismo ser obrigatório.

Muitos autores vêm apontando e criticando o não uso que a educação musical faz da música que o aluno gosta. Tourinho (1995) comprova isso e diz que usar a música do aluno é "atrair motivação do processo de ensino-aprendizagem", ou seja, os conteúdos e métodos devem respeitar os interesses dos alunos e da comunidade onde vivem. Os programas escolares, segundo a autora, são elaborados com base nas dificuldades técnicas e nas progressões históricas e conceituais, desconsiderando os interesses dos alunos, o aspecto cognitivo e afetivo, inexistindo relações entre contexto, programa de educação musical e a realidade dos alunos. Esse fato traz para a psicologia inúmeros problemas, já que as preferências musicais são parte de uma "rede de gostar e não gostar, de modas, de vestir, de estilos de cabelos, programas de televisão, leitura, esportes, hobbies (...)" e todas elas são fortemente padronizadas de acordo com a divisão das classes sociais" (HARGREAVES, 1985:182).

Mesmo assim, a música popular continua sendo um problema para os professores de música porque o estudo

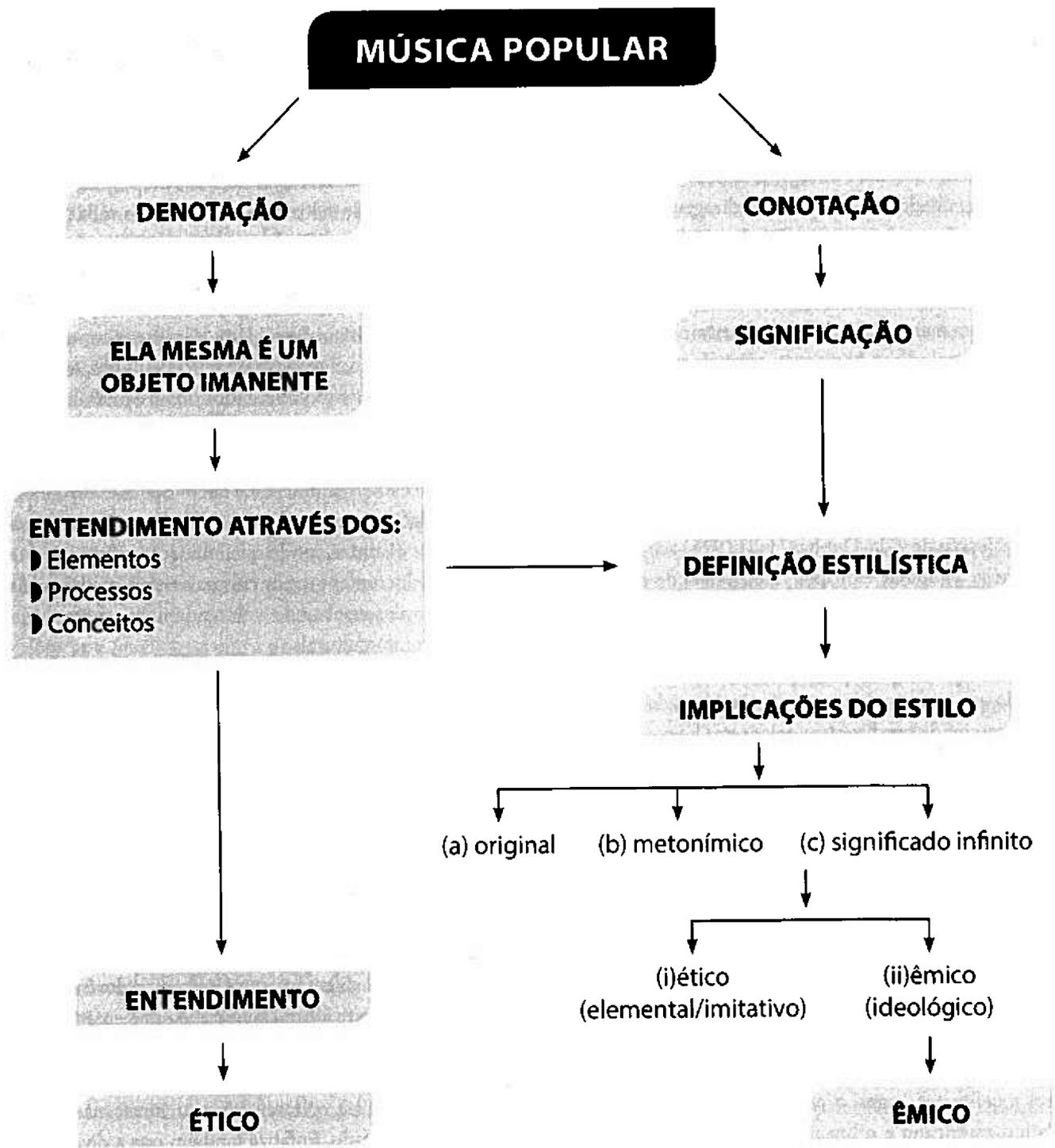


Figura 1. Modelo de ensino ético / êmico para a música popular
(Fonte: Dunbar-Hall, 1996)

dos estilos/gêneros da música popular e seus métodos de ensino não estão nos cursos de formação de professores e ainda não foi desenvolvido um modelo de ensino dessa música. O problema da não existência de um programa de ensino da música popular é reflexo da visão que os professores têm de valorizar a tradição erudita europeia, perdendo as oportunidades de ensino-aprendizagem que se dariam por meio da música popular. Dunbar-Hall (1996) mostra que os processos analíticos da música erudita não podem ser utilizados para a música popular. Ela, a música popular, requer um maior entendimento do ritmo e da textura, ao invés da melodia e harmonia, além da improvisação. A música popular existe como um grupo de "estilos" musicais nomeados como *samba, reggae, funk, pagode, rap, folk, rock, heavy metal, trash, charm, punk, choro, jazz, jazz rock* e muitos outros, representando, muitas vezes, estilos de vida subculturais e suas associações e crenças caracterizam uma filosofia de vida. Dunbar-Hall (1996) aconselha o uso da música popular e propõe um modelo de organização que atua numa combinação entre o ético e o êmico (ver diagrama na Figura 1). As características éticas e êmicas devem ter dois extremos paralelos que cortam o modelo, sendo que o ponto de concordância desses dois extremos é representado no diagrama pelas setas horizontais.

INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO MUSICAL MULTICULTURAL

A discussão sobre o papel da educação musical em uma sociedade, cada vez mais de caráter multicultural, é recente e crescente no nível internacional, obedecendo a origens e motivações diferentes em diversos países e contextos, como o norte-americano, o europeu, o latino-americano e o brasileiro. A visão intercultural de educação musical está ligada à problemática política e social presente em cada contexto. Em diversos países, a preocupação com a educação intercultural vem do fenômeno da imigração, seja de estrangeiros, seja de pessoas

de outras regiões, e da diversidade de culturas presentes na sociedade. Esse fato cria novas situações, como a presença de inúmeros estrangeiros nas escolas públicas. Duas consequências: nega-se a cultura de origem dos "outros" ou há reconhecimento e promoção de uma educação intercultural. Na América Latina, a educação intercultural é gerada a partir de culturas já existentes em cada país, que acabam sendo classificados como marginalizados e inferiores. É o caso que ocorre no Brasil com o nordestino, sendo, anterior ao movimento internacional. A educação musical intercultural deve, além de levar em conta o reconhecimento e a valorização de outras culturas, ampliar e servir como princípio orientador dos sistemas de educação musical na sua globalidade.

Muitas vezes encontramos os termos multiculturalismo e interculturalismo sendo usados como sinônimos. A definição utilizada neste trabalho mostra que são vocábulos distintos, sendo que multiculturalismo é a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade, não desenvolvendo voluntariamente mecanismos de caráter intercultural.

Segundo McLaren (1997), podemos identificar quatro tendências em relação ao multiculturalismo: (1) o multiculturalismo conservador que pressupõe a inferioridade e a incapacidade de outros grupos culturais, favorecendo a cultura elitista dominante; (2) o multiculturalismo liberal que defende a igualdade cultural entre brancos, afro-americanos, latinos, asiáticos e outros grupos étnicos; todos são iguais; (3) o multiculturalismo de esquerda que aceita as diferenças de culturas e raças e critica a visão de igualdade entre as culturas/raças (dos liberais), pois a diferença entre cada uma deve ser valorizada; (4) o multiculturalismo crítico que enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade, enfatizando a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais o significado é gerado. Enfatiza também que a diversidade não se constitui em um fim em si mesmo, precisando ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social, vendo a diferença como produto da história, da cultura e da ideologia. Re-

jeitam-se a crença de consenso cultural, aceitação pacífica de acréscimos a uma base cultural hegemônica, a expectativa de construção de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistem sem problemas, a hipótese de entender as diferenças como resultado de difícil negociação entre grupos culturais diversos.

O interculturalismo indica uma relação entre vários elementos distintos, marcando reciprocidade, mas mantendo separação, por serem diferentes, apontando uma intenção de mudança e uma ação mobilizadora no contexto multicultural. O interculturalismo envolve as contribuições vividas do contato entre culturas diferentes.

Sobre o interculturalismo, Candau (1998:185) mostra que a literatura aponta dois níveis de interculturalidade. No nível individual, ocorre o diálogo pessoal e interior de cada indivíduo entre culturas pessoais e a outra cultura. No nível social, a interculturalidade "orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes". Esses níveis são permanentes, dinâmicos e promovem relações dialógicas passivas entre culturas. A autora aponta também para o que não é educação intercultural, afirmando que não se pode reduzir a um ambiente democrático composto de atividades que envolvam demonstrações culturais diversas sem integração com o currículo escolar, dirigidas às diferentes culturas da turma ou da comunidade escolar. A proposta da autora para a promoção de uma educação multicultural está centralizada em cinco processos básicos: (1) deve-se partir da premissa de que a educação é uma prática social relacionada a diferentes aspectos de uma sociedade, ou seja, a educação é tanto escolar como social; (2) deve-se reconhecer e valorizar, nas políticas e práticas, a diversidade cultural e a igualdade; (3) deve-se

ir além das simples atividades realizadas esporadicamente e da simples focalização de determinadas tradições culturais; (4) deve-se questionar o etnocentrismo presente na escola, que afeta a seleção de conteúdos; (5) deve-se envolver, globalmente, a interculturalidade no currículo explícito e no currículo oculto.

A literatura da educação musical multicultural aponta o seu percurso histórico, que é iniciado no começo deste século, no caso dos Estados Unidos, onde os encontros e congressos já contavam com estudos sobre a educação musical em culturas de outros países/povos; depois, na década de 40, o *Music Educators National Conference* (MENC) e a UNESCO adotavam obrigatoriamente as questões do interculturalismo; na década de 1960, vários estudiosos já começaram a elaborar propostas multiculturais para a educação formal, além da Conferência da *International Society for Music Education* (ISME) ter como temática a Educação Musical Comparada, sistematizando a área internacionalmente (KRAUS, 1962; KEMP; LEPHERD, 1992⁶) e trazendo vários estudos sobre a educação musical de várias culturas e países. Na década de 1990, a Declaração da ISME de princípios para a promoção mundial da educação musical⁷ traz dois tópicos que enfocam a questão do multiculturalismo. O primeiro afirma "que todos os educadores deveriam ter a oportunidade de estudar e participar da(s) música(s) de sua(s) cultura(s) e de outras de sua própria nação e das do mundo". O segundo aponta a "validade de todas as músicas do mundo, e respeito da sua própria música, a sociedade acredita que a riqueza e a diversidade das músicas do mundo é um fato para celebrar, e é uma oportunidade para a aprendizagem intercultural, aos efeitos de estimular a compreensão internacional, a cooperação e a paz" (FREGA, 1995:9-10). Hoje, portanto, a preocupação da educação musical volta-se também para a consciência multicultural.

Um conceito errado aparece frente à diversidade

⁶Kraus, E. (ed) *Comparative Music Education*, Mainz: Schott's / ISME, 1962; Kemp, A. & Lephherd, L. *Research Methods in International and Comparative Music Education*. In Colwell, R. (ed) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York, Schirmer Books, 1992, p. 773-788.

⁷Apud Ana Lucia Frega (1995).

cultural (musical) existente: a música é uma linguagem universal. O erro se refere a uma não aceitação geral da existência de uma multiplicidade de linguagens musicais. Por outro lado, alguns autores mostram os problemas filosóficos e práticos da inclusão da música do mundo no currículo da escola pública. Jordan (1992:737), citando Palmer (1975), aponta para algumas categorias filosóficas que implicam este aspecto. Primeiro, o conceito de “aldeia global” de McLuhan reconhece o impacto da tecnologia e da mídia sobre a música em cada cultura. A noção de superioridade ocidental começa a diminuir fazendo com que se reconheça a validade e a expressão artística humana das diversas culturas. Segundo, o valor estético ocidental ideal é tido como sistema fechado, garantido de investigações de novas culturas musicais. O terceiro, a música indígena começa a ser posta em perigo nesses 200 anos por meio da colonização europeia, aventuras missionárias e a urbanização e tecnologia, a aculturação e a extinção de tradições musicais. O quarto, a educação acadêmica e o aumento do campo de etnomusicologia resultam um conhecimento que o processo do fazer musical conservou mais similaridades do que diferenças, enquanto os produtos finais de vários sistemas musicais eram diferentes.

A educação musical tem visto esta questão com muita cautela. Swanwick (1988) diz que prefere o termo intercultural a multicultural, que conota ideia de racismo e discriminação. É mais fácil entender a própria cultura se conhecemos outras culturas. “Uma série de estilos devem ser experimentados na educação, não como ‘exemplos’ de outras culturas (...) mas como objetos e eventos cheios de significado expressivo” (p. 113). Para o autor, a escola deve proporcionar a criação de novos valores, no que diz respeito ao transcender⁸ culturalmente, buscando fazer uma reflexão crítica, preservando o “criticismo imaginativo”, que é uma tarefa especial da educação formal: “tra-

zendo ideias para o consciente, fazer questionamentos, provando, tentando e experimentando” (p. 115).

Entre os problemas práticos da educação musical multicultural está a dificuldade apontada por Hentschke (1993), pois cada idioma musical tem suas dificuldades específicas em termos de técnica, instrumentos, notação, entre outros. Jordan (1992:738) mostra que a educação musical pluralista implica em certos problemas práticos na sua implementação: (1) a educação é baseada na premissa de que toda criança tem capacidade de atingir um nível funcional de proficiência musical; (2) o aluno, como ouvinte, é representado também pelo conjunto emocional-atitude, não só pela motivação para trabalhar com outras culturas musicais, mas, também, tendo em vista o nível de entendimento dessas culturas pelos alunos, devendo ser iniciado na infância, quando se estabelece uma abertura aos vários tipos de culturas; (3) um dos fatores consequentes da exposição a diferentes culturas é a inibição de uma cultura pela transcendência (a uma outra) da própria base cultural. Outros problemas de exposição e uso de música de outras culturas também são levantados pela autora, como: a tendência natural de julgarmos com nossos próprios critérios, a falta de informações para a fundamentação dos fatores estéticos, lógicos e convenções e os fatores não musicais presentes.

Outros fatores estão em jogo na colocação de diversas culturas musicais na aula de música: a formação do professor, a autenticidade das execuções, os métodos e os materiais, a exequibilidade e a praticidade e também a seleção de tradições musicais específicas. Além disso, os estudos multiculturais relacionados às questões urbanas acentuam o extremismo que acontece nos currículos. Privilegiar as minorias é diferenciação/preconceito e se opõe a um pluralismo cultural que reconhece a diversidade como um princípio organizacional da sociedade.

Segundo Jordan (1992), os estudos sobre as

⁸Para Meyer (1956:6), existe uma relação dialética entre disposição da personalidade e as forças sociais, que é reinterpretada por meio de uma crença na imanência social de toda atividade humana. Meyer mostra que as pesquisas musicológicas referentes à música de outras culturas têm comprovado que a “organização particular desenvolvida pela música ocidental não é universal, natural ou dada por Deus”, embora guarde “universais” (Sloboda, 1985) ela não é universal, ou seja, existem muitas outras.

questões da educação musical multicultural têm sido feitos por pesquisadores de vários países e os vários modelos curriculares que enfatizam o multiculturalismo nas últimas décadas são caracterizados, segundo Elliot (1989) por: (1) acentuar os principais estilos musicais da música erudita ocidental para sucumbir as afiliações dos estudantes com a música popular ou das subculturas, especialmente as afiliações minoritárias; (2) incluir algumas músicas étnicas e de subculturas (*rock, gospel, funk, pop, rap*), aceitando os estilos e formas e os valores das minorias, já que contribuem para a formação e manutenção da sociedade híbrida; (3) considerar a herança cultural do aluno como um “impedimento ao progresso, propondo somente a música do ‘agora’”, tendo força de lidar com todas as identificações nacionais (punk, comercial, eletrônico, aleatório, minimalista) (p. 743); (4) selecionar o repertório dentro dos grupos de minorias de uma comunidade, sendo multicultural, pois permite diferentes tipos de música; (5) difere do módulo quatro porque (a) incorpora música nas bases dos limites da cultura, etnicidade e religião, (b) organiza os currículos conceitualmente pelos elementos musicais, processos, papéis e comportamentos, (c) introduz músicas como da mesma forma que os alunos aprenderam nas culturas originais; (6) é o mais potente em termos de educação musical multicultural por trabalhar com o “multiculturalismo dinâmico”, o que preserva a “integridade das tradições musicais passadas e ainda é aberto aos valores, procedimentos e comportamentos não-familiares, para entender a música de várias culturas” (p. 743), agregando o que Elliot chama de biculturalidade e multiculturalidade. Elliot (1989), citado por Jordan (1992), diz que o ponto comum entre os três primeiros modelos é que todos preservam a enculturação dos valores das minorias e implicitamente promovem a unificação de uma cultura e a eliminação da diversidade cultural.

A conclusão a que se chega é a de que apenas a inclusão de músicas não ocidentais ou não “clássicas” nos currículos não é uma ação de globalização; exige-se também a adequada preparação do professor e maturidade musical dos alunos; o foco no valor deve ser dado no movimento

multicultural (a igualdade de valores). Sendo assim, podemos enumerar, de forma sintética, algumas características da educação multicultural: (1) o multiculturalismo não é uma reflexão de um sistema de valores que enfatiza a aceitação de comportamentos diferentes derivados de sistemas culturais distintos; (2) o conceito de multiculturalismo não é simplesmente uma raça, já que a correlação raça e cultura não suporta tal aspecto; (3) o multiculturalismo não é simplesmente uma nova metodologia que possa ser enxertada no programa educacional; (4) a interação entre diferentes culturas tenderá a criar novas tensões e possivelmente aumentará as tensões existentes; (5) baseando-nos no respeito mútuo entre diferenças culturais, o multiculturalismo não é eufemismo de desvantagem. Nenhuma cultura é superior ou inferior a outra.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Oneyda. *Música Folclórica e Música Popular*. Palestra realizada no Congresso Internacional de Folclore, s.l, s.d, mimeo, p. 1-8.

BLACKING, John. *How Musical is Man?* Seattle, University of Washington Press, 1973.

CANCLINI, Nestor G. A identidade como espetáculo multimídia. In _____. *Consumidores e Cidadãos. Conflitos Multiculturais da Globalização*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1996, p. 139-153.

CANDAU, Vera M. Interculturalidade e Educação Escolar. In *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, 1998, p. 178-188.

DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In Zaia Brandão (org). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1997, p. 75-87.

DUMBAR-HALL, Peter. Designing a model for popu-

lar music. In Gary Spruce (ed). *Teaching Music*. London, Routledge, 1996, p. 216-226.

FREGA, Ana Lucia. Pluralismo Cultural y Educacion Musical. *Anais do IV Encontro Anual da ABEM*. Goiânia, 1995, p. 7-10.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In Moreira, A.F. & Silva, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994, p. 93-124.

GONÇALVES, José Reinaldo dos S. A obsessão pela cultura. *Cultura. Substantivo Plural*, 34, 1996, p. 159-175.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. *Caderno CEDES*, 43. Unicamp, Campinas, 1997, p. 8-25.

HARGREAVES, David. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*, Porto Alegre, 1993, p. 49-68.

ISLAS, Jose Antonio P. Memorias y olvidos. Una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil. In Cubides, H., Toscano, M. & Valderrama, C. (eds). *Viviendo a tona. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 1998, p. 46-54.

JORDAN, Joyce. Multicultural music education in a pluralistic society. In Colwell, R. (ed) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York, Schirmer Books, 1992, p. 735-46.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo, Cortez, 1997.

MEYER, Leonard. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago, The University of Chicago Press, 1956.

SANTOS, Regina Márcia. Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade. *Anais do VI Encontro Nacional da ANPPOM*. Rio de Janeiro, 1993, p. 120-127.

SLOBODA, John. A. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, Clarendon Press, 1985.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *Anais do V Encontro Anual da ABEM*. Londrina, 1996, p. 11-40.

SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London, Routledge, 1988.

_____. Permanecendo fiel ao ensino da música. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*, Porto Alegre, 1993, p. 18-32.

TOURINHO, Cristina. Cultura, repertório e aula de música. *Anais do IV Encontro Anual da ABEM*. Goiânia, 1995, p. 45-66.

VULLIAMY, G.; SHEPHERD, J. Sociology and Music Education: a response to Swanwick. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 5, No.1, 1984a, p. 57-76.

_____. The application of a Critical Sociology to Music Education. *British Journal of Music Education*, 1, 1984b, p. 247-266.