

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**REFLEXÕES SOBRE MULTICULTURALIDADE NO CONTEXTO
DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA NA UNIRIO**

JOSÉ GOMES MEDEIROS JUNIOR

RIO DE JANEIRO, 2009

REFLEXÕES SOBRE MULTICULTURALIDADE NO CONTEXTO
DOS LICENCIANDOS EM MÚSICA NA UNIRIO

por

JOSÉ GOMES MEDEIROS JUNIOR

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos, Centro de Artes e Letras da UNIRIO, para conclusão do curso de Licenciatura em Música, sob a orientação da Professora Silvia Sobreira.

RIO DE JANEIRO, 2009

MEDEIROS Jr, José Gomes. *Reflexões sobre multiculturalidade no contexto dos licenciandos em música na UNIRIO*. 2009. (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação:Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho propõe fazer uma introdução a um tema cada vez mais relevante na educação musical atual. Trata-se da diversidade cultural ou multiculturalidade, temática que tem sido abordada através de aportes teóricos do multiculturalismo. A idéia inicial partiu do interesse em investigar a diversidade cultural presente entre o licenciando em música da UNIRIO, tendo como objetivo principal fazer um recorte do alunado focando na pesquisa das identidades pessoais e em suas concepções de multiculturalismo. A partir das entrevistas com os alunos, partiu-se para uma reflexão sobre a dimensão multicultural no âmbito da educação musical, destacando o folclore como elemento de multiculturalidade a ser valorizado na prática educativa musical. Finalmente, é abordado alguns aspectos da diversidade musical na gênese da música brasileira. A finalidade do trabalho é comprovar a importância de olharmos a cultura como viva e dinâmica e passível de transformações a partir do diálogo multicultural crítico, possível com a preparação e atenção especial dos professores, inseridos numa sociedade cada vez mais plural no contexto da cultura.

Palavras-chaves diversidade cultural, multiculturalismo, educação musical

*Dedico este trabalho à minha companheira, Marcia
Aos meus filhos, João, Daniel e André
À minha mãe, Nair e meu pai, José
Às minhas irmãs, Ana, Bernadete e Virgínia
E a todos meus amigos de todos os lugares e tempos*

SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 - MULTICULTURALISMO	10
1.1 - Conceitos: Multiculturalismo e Multicultural	
1.2 - Culturas Híbridas	
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO MUSICAL E MULTICULTURALIDADE	15
2.1 Currículo e multiculturalismo	
2.2 Dimensão multicultural no contexto da educação musical	
2.3 Folclore como elemento de multiculturalidade	
CAPÍTULO 3 - MULTICULTURALIDADE NA MÚSICA BRASILEIRA	21
3.1 Europa e África no Novo Mundo	
3.2 Nazareth e Pixinguinha: o choro, multiculturalidade no princípio do século XX	
3.3 Elementos multiculturais na gênese da música brasileira	
CAPÍTULO 4 - DIVERSIDADE CULTURAL: LICENCIANDOS EM MÚSICA NA UNIRIO	27
4.1 Mundos musicais diversos	
4.2 Entrevista com os Licenciandos	
4.3 Multiculturalismo na Escola	
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

Observando a diversidade cultural e musical dos alunos do curso de Licenciatura em música da UNIRIO, pude perceber que esse contexto reflete um tema de extrema importância na educação musical contemporânea que é a multiculturalidade. A questão da diversidade cultural tem sido abordada nos últimos anos através dos aportes teóricos do multiculturalismo e dos estudos de culturas híbridas. A abordagem multicultural na música tem sido uma discussão recorrente no Brasil, verificada em vários artigos, palestras, dissertações, registrados em documentos e comunicações da ABEM e ANPPOM. Tendo em vista a nossa ampla e ancestral diversificação cultural aliada ao cenário de mundo globalizado, agora ainda mais fermentado com avançadas tecnologias para difusão da música, esse tema tem requerido dos educadores musicais sempre novos olhares, novas perspectivas e reflexões.

O objetivo deste trabalho, primeiramente, foi analisar como essa diversidade étnico-sócio-cultural-globalizada, presente na sociedade brasileira e nas escolas, se manifesta entre o alunado do curso de Licenciatura em música da UNIRIO. Ao fazer uma reflexão sobre o multiculturalismo a partir do recorte feito com os licenciandos, aprofundei minha pesquisa sobre a dimensão multicultural no contexto da educação musical, e na direção de uma análise sobre aspectos multiculturais que considero importantes ressaltar sobre a música de “fusão” brasileira.

O contexto da UNIRIO, com sua diversidade de cursos e alunos, é um cenário propício para a observação desse mosaico cultural.

No intuito de coletar informações sobre a identidade multicultural do alunado, foram entrevistados cinco alunos recém formados ou em vias de se formar. Os sujeitos escolhidos para esta pesquisa são alunos contemporâneos ao meu ingresso no curso, por ter sido neste universo pessoal que pude observar essa realidade. Nessas entrevistas, busquei traçar um perfil dos licenciandos focando sua trajetória pessoal como músico, sua formação e prática musical e sua experiência profissional. Em seguida, solicitei que citassem principais referências musicais, escolhas e valores musicais pessoais. Finalmente, levantei o

questionamento sobre sua percepção do multiculturalismo a partir da experiência nos estágios e outras práticas de ensino.

O professor de hoje precisa estar a par das questões multiculturais, pois muitas vezes esse conceito se limita a certos paradigmas etnomusicais brasileiros ou outros pretensamente universais. Partindo da abordagem da perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (Canen, 1999), compreende-se ser fundamental a preparação de professores e alunos que estejam aptos para se relacionarem com situações em que se entrecruzam culturas, saberes e fazeres de uma sociedade cada vez mais multicultural

Um dos pontos refletidos no multiculturalismo é o folclore. Considero uma ferramenta importante dentro da educação musical, mas que seja trabalhada numa perspectiva criativa. No multiculturalismo, criticam-se as posturas de reconhecimento da diversidade cultural apenas sob lentes de exotismo ou folclorismo. Maura Penna questiona os riscos de uma abordagem multicultural se fechar numa "guetização" e no "folclorismo" (Penna, 2005). Enfoco essa questão do folclore na perspectiva de ilustrar as possibilidades de práticas que podem propor elementos multiculturais, onde o folclore não seja visto de forma estática e distanciada, mas sim como essências musicais simbólicas que se mobilizam e se transformam. Visto sob esta ótica, o aluno precisa, além de conhecer sobre o maracatu ou caboclinhos, por exemplo, estudar e vivenciar esses ritmos e os transformar em algo novo, criativo que pode ser acrescentado de outros elementos musicais e poéticos, além de perceber suas relações com a música popular contemporânea.

A questão do multiculturalismo é vista pelos teóricos do campo como elemento prioritário na formação docente:

[...] pressupomos que preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais exigirá pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, mobilizadas no desafio a discursos pretensamente 'universais' que estereotipam, calam e interditam identidades plurais. Argumentamos que pesquisas que articulem a dimensão individual da construção identitária às questões relativas à pluralidade cultural, ao desafio à construção das diferenças e à hibridização, possuem maiores potenciais para avançar na construção do conhecimento na área do multiculturalismo. (Canen, 1999, p.62)

Para Oliveira (2007), um dos aspectos mais importantes na área de ensino da música é sua relação com a cultura. “Diante das questões contemporâneas da educação torna-se inevitável a inserção na formação do professor de uma perspectiva de preparação para trabalhar na perspectiva da diversidade, do multiculturalismo”. (Oliveira, 2007, p. 57).

Pensar em multiculturalidade e cultura híbrida nos remete à reflexão dos diversos entrelaçamentos de influências culturais que formaram e ainda formam a música brasileira. A fim de transpor o limite da discussão do plano apenas conceitual, faço uma reflexão sobre alguns aspectos do campo musical naquilo que considero elementos multiculturais na música brasileira, como o caso do choro, na herança de figuras-chave como Nazareth e Pixinguinha, a multiculturalidade na gênese da bossa-nova e da música popular vocal e instrumental. Faço uma introdução a um assunto que pretendo aprofundar posteriormente em outra oportunidade, que trata das origens e desenvolvimento de células rítmicas típicas da música popular, como a “síncope característica” e o “paradigma de *tresillo*”. Sendo assim, faço uma abordagem destacando a pesquisa de Cançado (2006), onde são analisadas as relações da música feita no Brasil, Caribe e Estados Unidos com a música africana e a presença recorrente da síncope característica nas origens da música popular das Américas.

Talvez tenha passado despercebido da maioria de nós que a UNIRIO se configura em um caldeirão multicultural constituído por músicos advindos do campo da música erudita, popular, sendo que essas categorizações são estreitas para abarcar as possibilidades nelas inseridas, como é o caso dos músicos de bandas militares ou grupos musicais de igrejas das mais variadas religiões, ou mesmo de grupos que fundem o erudito e o popular. Observa-se que o universitário que entra para o curso de Licenciatura em música procede das mais diversas camadas sociais, com variados projetos pessoais, trazendo consigo sua bagagem musical e cultural específica, sua visão de mundo e de música. (Travassos, 2005)

A metodologia usada neste trabalho foi a de pesquisa bibliográfica juntamente com entrevista colhida entre os alunos, feitas através de e-mails. A pesquisa foi feita através de livros, artigos, dissertações, teses e palestras em congressos da ABEM e ANPPOM.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo refiro-me à conceituação do multiculturalismo, a partir do referencial teórico de Canen (1999) e de culturas híbridas, tendo como referência Canclini (2006). No segundo capítulo, trato de

temas relacionados à educação musical e ao folclore como elemento de multiculturalidade a ser vivenciado e transformado. No terceiro enfoque a diversidade cultural na música brasileira, onde faço uma reflexão sobre aspectos da gênese da música popular e sua relação com o multiculturalismo. No quarto capítulo apresento os dados colhidos a partir das entrevistas com os alunos.

Capítulo 1

MULTICULTURALISMO

1.1 Conceitos: Multiculturalismo e Multicultural

O termo “multiculturalismo” 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” (Lazzarin, 2006, p. 125). Conforme o autor ressalta, o multiculturalismo se defronta com três áreas de problemas:

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. (Lazzarin, 2006, p. 126).

Nesse sentido, constata-se que o multiculturalismo se constitui como uma das possibilidades de abordagem da multiculturalidade. Conforme aponta Lazzarin (2008), “longe de ser uma unanimidade, existem diferenças significativas entre os diferentes multiculturalismos” (Lazzarin, 2008, p.122). McLaren fala de pelo menos quatro espécies de multiculturalismo: conservador, liberal de direita, liberal de esquerda e crítico. E ainda acrescenta-se à lista o multiculturalismo comercial, o pluralista e o corporativo (McLaren, 2000, *apud* Lazzarin, 2008, p. 121).

Na visão de alguns teóricos da educação musical, o multiculturalismo se constitui uma das formas de tratar e ver a questão da diversidade cultural e da construção de identidades. Para fins deste estudo,

[...] o termo ‘multicultural’ designa a característica de sociedades formadas por múltiplas comunidades culturais, que convivem entre si. Por ‘multiculturalismo’ entendem-se certas abordagens de como os problemas e conflitos, gerados pela convivência entre essas comunidades ‘originais’, podem ser administrados. (Lazzarin, 2008, p. 122).

Pluralidade cultural, multiculturalismo, culturas híbridas, são reflexões que fazem parte de diversos campos de estudo do saber contemporâneo. O multiculturalismo pode interagir nas disciplinas chamadas de ‘ciências humanas’, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história (Almeida, 2007). A inter-relação dessas disciplinas com o campo da educação musical pode resultar em abordagens originais e de grande potencial de conhecimento. A partir da revisão da literatura sobre o multiculturalismo, constata-se que algumas abordagens conduzem à teoria crítica pós-moderna. Na definição de Canen e Oliveira (2002), o multiculturalismo constitui

...uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução "natural" da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso. O projeto multicultural, por sua vez, insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução. (Canen, Oliveira, 2002, p.1)

Conforme Furlanetto (2008), as novas configurações do mundo contemporâneo nos leva a repensar temas como a avaliação dos “valores culturais dominantes e suas dimensões epistemológicas, sexuais, políticas e sociais.” (Furlanetto, 2008, p.237). Essa autora argumenta que o surgimento de novas e múltiplas identidades constitui parte de um processo amplo de mudança, na construção de uma “condição pós-moderna”:

A pluralização da vida social contemporânea amplia as identidades possíveis assumidas pelos indivíduos: o processo de identificação ocorre em meio à complexidade e à diversidade de possibilidades de escolha – uma textura polifônica que se constrói no cotidiano, e permanece inacabada. A escola e a música (re)produzem o universo cultural dos usos e costumes de uma sociedade, e por isso podem promover os processos de conhecimento e autoconhecimento, possibilitando a autonomia dos sujeitos para elaborar novas concepções de identidade. (Furlanetto, 2007, p.238).

Na abordagem de Furlanetto (2007), a afirmação de um mundo pós-moderno significa que nós somos também “pós”, relativamente a qualquer concepção fixa de identidade. As mudanças estruturais das sociedades modernas no final do século XX, que envolvem a globalização e os avanços das tecnologias, em especial a da comunicação, fragmentaram as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais” (Furlanetto, 2007, p. 239).

1.2 Culturas híbridas

Conforme analisa Canclini (2006) nos seus estudos sobre hibridação, nas condições atuais de globalização, encontra-se cada vez mais “razões para empregar os conceitos de mestiçagem e hibridação”. Para ele, a hibridação, “como processo de interseção e transações”, torna possível que a “multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade” (Canclini, 2006, p.26). Conforme nos mostra esse autor, menos de 10% da população da América Latina é indígena pura. Assim como são minorias as comunidades européias que não se misturaram, como no sul do Brasil. No estudo das culturas híbridas ressalta-se que o sentido das fusões culturais requer a noção de mestiçagem tanto no sentido biológico como na dimensão cultural (Canclini, 2006). Além de analisar a questão das fusões de culturas ou formas clássicas de hibridações, de caráter étnico ou religioso, o autor ressalta que esse conceito se expande ao designar também as combinações entre “culturas de bairro e midiática”, entre “músicas locais e transnacionais” como a de “produtos derivados das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (Canclini, 2006, p.29). Ou seja, às modalidades clássicas de fusão, acrescenta-se às misturas geradas pela indústria cultural.

Conforme já tem sido assinalado por vários autores (Canen, Arbache, Franco, 1999), o multiculturalismo envolve várias posturas e correntes. Sabe-se que se apresentam diversas correntes que vão do multiculturalismo crítico até posturas neocolonialistas. Sendo assim, a sua vertente mais crítica, denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva

intercultural crítica (Canen, 1999, 2001; Canen e Moreira, 2001), trata de ir além da valorização da diversidade cultural apenas em termos folclóricos ou exóticos.

O termo,

[...] pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças – estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico. (McLaren, 2000 *apud* Canen, Arbache, Franco, 1999, p.3)

De acordo com a abordagem de McLaren (Almeida, 2006, p. 98), o multiculturalismo apresenta-se a partir de quatro perspectivas, conforme anteriormente mencionado: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência. No primeiro, a visão é colonialista, assimilacionista. O humanista liberal, a partir de uma visão universalista e essencialista, argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas. O multiculturalismo liberal de esquerda, também essencialista, diverge do anterior por enfatizar a diferença cultural. O multiculturalismo crítico e de resistência, é defendido pelo autor, “como possibilidade de intervenção crítica nas relações de poder que organizam as diferenças” (Almeida, 2006, p.101).

O desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças, e das identidades plurais e híbridas, remete à visão intercultural crítica ou multiculturalismo crítico defendida por teóricos como McLaren (McLaren, 2000, *apud* Canen, 1997, 1999). Conforme esses autores, nessa perspectiva, o conceito de multiculturalismo vincula-se à visão intercultural crítica, “especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais”, que trazem questões referentes à “construção das identidades plurais e híbridas” (Canen, Arbache, Franco, 1999, p.3). De acordo com essa análise, tais sensibilidades pós-coloniais, conferem, à hibridização ou hibridismo, um caráter central na efetivação do multiculturalismo na educação, na medida em que esta categoria implica no desafio a binarismos, como: branco-negro, homem-mulher, erudito-popular, tradição-modernidade, e assim por diante. Conforme Silva (2003), o pluralismo cultural, foi um termo associado às teorias assimilacionistas, questionado a partir dos anos 1950, quando “é proposto um novo modelo [a coexistência de várias culturas] chamado de pluralismo multicultural” (Silva, 2003, p. 25) ou “multiculturalismo pluralista”. A metáfora recorrente agora é a do *mosaico*.

Conforme definem teóricos do campo, como Canen, Arbache e Franco (2001), a visão intercultural crítica, têm trazido para o centro das reflexões, “questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico” (Canen et al, 2001, p. 4). Neste sentido, ressalta-se a importância da formação docente estar preparada e sensibilizada à pluralidade de identidades e a construção das diferenças.

Capítulo 2

Educação Musical e Multiculturalidade

2.1 Currículo e multiculturalismo

O multiculturalismo é abordado por alguns teóricos e educadores com enfoque político e de tensionamento no campo do currículo. A questão multicultural leva a considerações importantes que situa a emergência do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional, especialmente no campo do currículo e da formação docente (Canen, 2002). Entender o currículo e a formação de professores na perspectiva do multiculturalismo crítico significa, como sugere, a preparação de sujeitos que se percebam como híbridos, na medida em que esse hibridismo implica no desafio a absolutismos étnicos e culturais em discursos e práticas pedagógico-curriculares. Sendo assim, o multiculturalismo é definido como movimento teórico e político que busca “respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação” (Canen, 2002, p.178).

De fato, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem, com força. [...] Conforme Lopes (1999), Moreira (1999) e Silva (1999), estes estudos têm tensionado o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais. (Canen, 2001, p.1)

O ensino da música nas escolas, que normalmente é mantido à margem das demais matérias tidas como mais “importantes”, ainda demonstra despreparo em como trabalhar o poder da música como fonte de conhecimento e expressão. Os documentos oficiais do Ministério da Cultura, indicam a necessidade de uma prática educativa e um conteúdo programático relacionado com o meio cultural onde estará inserida determinada ação educativa. Em geral, os documentos orientam para “uma educação estética que não propõe

apenas o código hegemônico, mas também a apreciação dos cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano.” (Brasil, 1997, p. 41) Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assim é abordado o assunto:

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1997, p.19).

Conforme assinala Almeida (2006), esses documentos oriundos do Ministério da Educação, além de explicitar os indicadores propostos pelo Estado, trazem elementos das conquistas de movimentos organizados da sociedade brasileira.

Num breve enfoque sobre o ensino e aprendizagem da Arte no século XX constante nos PCNs, somos informados que nos primórdios do ensino da arte no Brasil, valorizava-se o conhecimento como transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte (Brasil, 1997). A partir dos anos 30, coexistiu num mesmo cenário diversos programas de educação musical, em que destaca-se o Canto Orfeônico, que teve a frente o compositor Villa-Lobos e a Escola Nova, sustentada pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas da época. De acordo com o documento, o Canto Orfeônico pretendia levar a linguagem musical de maneira sistemática a todo país e além das orientações musicais, difundia idéias de coletividade e civismo.

O Canto Orfeônico acabou transformando a aula de música em uma teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. (Brasil, 1997, p.8).

Conforme o documento, entre os anos 20 e 70, o ensino da música no Brasil teve outras experiências sustentadas pela estética modernista e com base nas linhas pedagógicas e psicológicas da época, como a psicologia cognitiva, psicanálise, *gestalt*, e a influência da

Escola-Nova (Brasil, 1997, p.9).

Na análise dos PCNs, a sociedade tem presenciado profundas mudanças no pensamento, na vida e no gosto dos jovens. Ocorrem novos “paradigmas perceptivos, novas relações tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação” (Brasil, 1997, p.67), transformações as mais diversas, outras relações entre os jovens, as máquinas e os sons e as novas tecnologias. Os PCNs apontam uma nova possibilidade de se trabalhar conhecimentos vinculados à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à orientação sexual, ao trabalho e ao consumo e que foram denominados de temas transversais. No questionamento de como a escola atual lida com essas novas pessoas, assim ressalta a documento:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos [...] O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula, vai depender das opções feitas pelo professor tendo em vista os alunos, suas vivências e meio ambiente. (Brasil, 1997, p. 69).

Sobre o ensino de Arte é destacada a importância desta área em trabalhar com o tema da pluralidade cultural, pois “na sala de aula inter-relacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião” (Brasil, 1998b, p. 41).

2.2 Dimensão multicultural no contexto da educação musical

Algumas teóricos da educação musical, como Lazzarin (2006), defendem a visão multicultural a partir do modelo multidimensional da experiência com música proposto por Elliot (Elliot *apud* Lazzarin, 2006), dentro do que tem sido denominado Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), que aponta avanços significativos dos novos temas surgidos nas áreas da etnomusicologia e da ciência cognitiva. (Lazzarin, 2006). Dentro desta abordagem,

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, ou seja, como um fazer musical. (Lazzarin, 2006 ,p. 127).

Conforme o autor, 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 implica na 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. (Lazzarin, 2006, p. 127). Conforme Lazzarin, o conceito de conhecimento procedural consiste no conhecimento manifesto em ação. Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento além daqueles expressos por conceitos verbais. “É um tipo de conhecimento que não se limita à linguagem verbal, sendo mais abrangente e mais rico que esta” (Lazzarin, 2006, 129). A partir da conceituação da NFEM, depreende-se que o fazer musical deve ser o centro de toda a educação musical.

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. (Lazzarin, 2006, p. 128)

Conforme sustenta a NFEM, no confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais diversas e não familiares, “surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que parece natural e comum pode não ser” (Lazzarin, 2006, p. 129). Existe o consenso de que a escola deve ampliar o conhecimento do estudante a partir de suas vivências musicais. 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. “Esse movimento de abertura em direção ao diferente tem o objetivo de torná-lo menos distante e assim compreendê-lo como próprio” (Lazzarin, 2006, 130).

2.2 Folclore como elemento de multiculturalidade

Um dos pontos que considero importante na questão de discutir conteúdos musicais a serem trabalhados que apontem numa direção multicultural diz respeito ao folclore. Os teóricos criticam posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore. Segundo Penna, “questionando o currículo como expressão da cultura dominante, o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade cultural da sociedade” (Penna, 2005, p.10). A partir do conceito de “poética musical”, Penna analisa o multiculturalismo como proposta curricular, mostrando como ele implica

uma concepção ampla de música e de arte, capaz de ultrapassar a dicotomia entre popular e erudito, abarcando inclusive a produção da indústria cultural. Questionamos os riscos de uma abordagem multicultural cair na "guetização" (o processo de fechar em guetos) e no "folclorismo" (a valorização de eventos folclóricos e práticas típicas). Apontamos, em contrapartida, a necessidade de focar a cultura como viva e dinâmica e de promover o diálogo e a troca de experiências musicais. (Penna, 2005, p.7)

Desde o século XIX, com o surgimento do nacionalismo musical, grandes compositores europeus, como Glinka, Rimski-Korsakov, Wagner, insistiam na importância das “fontes populares como base e matéria-prima de toda a criação musical” (Sena, 1989, p.11). No século XX, verifica-se a influência do folclore em compositores como Bartok, Stravinsky, De Falla, Villa-Lobos e o crescimento do prestígio do folclore na educação musical e a importância que a canção folclórica assume em trabalhos pedagógicos como os de Kodaly e Orff. Conforme analisa Sena:

No Brasil o código lingüístico do folclore musical se transfere para música urbana comercial e erudita, fazendo-a extrapolar para novas e surpreendentes dimensões. A seresta e o samba, o baião e o choro são descendentes diretos de gêneros tradicionais de nossa música. Em Luiz Gonzaga, Pixinguinha, Villa-Lobos, Radamés Gnattali e em todos os nossos grandes compositores, o vigor e originalidade da criação musical são indissociáveis do seu componente étnico” (Sena, 1989, p.11)

Conforme Sena (1989), os processos de transferência desses elementos musicais se situam na vivência comunitária e na transmissão oral, e por fora do ensino formal de música. Este autor lembra que, até metade do século passado, salvo raras exceções, nas salas de aulas se combatia a presença da música brasileira. “A estética oficial sempre foi a

da elite”, voltada para valores de fora, e segundo ele, alimenta uma visão depreciativa de tudo que é do povo, considerando o folclore como sinal de atraso.

Penso na utilização do folclore numa perspectiva que aponte para uma vivência numa direção criativa e de experimentação favorável ao conhecimento. O estudo do folclore pode abranger a interação entre cognição e afeto, vivência de padrões e tradições específicos, e a construção de um fazer musical. O conhecimento e a vivência dos elementos rítmicos do material do folclore se prestam especialmente para trabalhar arranjos, improvisação e composição. Além de possibilitar experiências de harmonia a partir de uma abordagem dos modos musicais, por exemplo.

Enfoco essa questão do ritmo numa perspectiva para refletir sobre a utilização dos diversos paradigmas rítmicos da música multicultural brasileira. Um deles, que se pode trabalhar é o *tresillo* brasileiro, e suas amplas variações. Essa célula, que percebemos da forma mais reduzida e sintetizada no “Cavalo Marinho” (tocada pela percussão da bexiga), é da mesma matriz dos “Caboclinhos” e que perpassa por várias outras vertentes da música brasileira de tradição oral, como o samba-de-roda baiano, o coco, e o partido alto carioca, e aparece também em algumas variações dos gonguês dos maracatus (Sandroni, 2001). Esta pulsação rítmica está associada também ao baião e suas derivações. Sabe-se que, além dos ritmos binários e quaternários que derivam da “síncope característica” e do “paradigma de *tresillo*”, a pulsação da música popular brasileira tem variadas *time-lines* de natureza ternária, onde encontramos compassos 3/4 e 6/8, e suas variações.

Minha alusão a estas células básicas da música brasileira reflete minhas preocupações em aprofundarmos e valorizarmos os pontos da diversidade cultural mais ancestral e substancial do Brasil. Estas fórmulas rítmicas estão presentes desde o folclore brasileiro, passando pelo choro, até contemporaneamente na música de compositores híbridos como Hermeto Pascoal e Moacir Santos. Estas estruturas rítmicas têm se entrelaçado com uma música cada vez mais sofisticada e apurada em nível de elaboração e técnica, exigindo elevado nível de estudo e preparação técnica do campo universal da música.

Capítulo 3

MULTICULTURALIDADE NA MÚSICA BRASILEIRA

3.1 Europa e África no Novo Mundo

O tema da multiculturalidade remete à questão da multiétnicidade brasileira, que naturalmente é invocada quando refletimos sobre os diversos paradigmas, matizes, elementos objetivos e subjetivos que podem compor uma certa música brasileira. Nessa pesquisa analisei algumas correntes estéticas na música brasileira que formam o que considero como multiculturais ou no termo usado por Canclini (2006), “de fusão”, como o caso do choro, na herança Nazareth e Pixinguinha, a multiculturalidade na gênese da Bossa-Nova e da música popular vocal e instrumental. O Brasil tem a diversidade como característica intrínseca da sua cultura. Pensar sobre sua música, significa considerar as trocas culturais consolidadas ao longo dos tempos e outras que ainda hoje se dão. As inter-relações estabelecidas com as heranças africana, européia e indígena já vão de muito tempo. Conforme analisa Souza:

Atualmente falar sobre música brasileira significa incluir várias formas de pensar e fazer música influenciadas por várias culturas. Por isso, seria mais adequado falar sobre ‘músicas brasileiras’ que vão além do samba e bossa nova, internacionalmente divulgados pela indústria fonográfica. Com os efeitos da economia, migrações e globalização dos meios de comunicação, as atividades interculturais têm sido intensificadas entre as diferentes regiões do país. Assistimos a um processo de fusão entre as diferentes culturas musicais [...] (Souza, 2007, p.17).

Verifica-se que esse processo de fusão de diferentes culturas musicais ocorre no Brasil em diferentes contextos e épocas. No trabalho de pesquisa em que faz uma investigação dos ritmos africanos que influenciaram a música do Novo Mundo, Cançado (1999) identifica as estruturas rítmicas africanas que possuem conexões com a música de vários países das américas. Nessa pesquisa a autora busca analisar a origem e o desenvolvimento da síncope característica desde as primeiras manifestações musicais

populares no Brasil, Cuba e Estados Unidos. A proposta da sua investigação foi identificar conexões entre as estruturas rítmicas africanas (*time-lines*) com as seqüências rítmicas dos estilos populares desenvolvidos no Novo Mundo. Constata-se que a “música da África tem influenciado todo o mundo, em especial o Novo Mundo, desde a chegada dos primeiros escravos em suas respectivas colônias” (Cançado, 1999, p. 3). De acordo com sua análise, a autora conclui que a música Brasileira é a única que apresenta esse importante ritmo afro-Americano de forma constante e definida nas duas linhas: melodia e baixo/acompanhamento (Cançado, 1999). Assim ela descreve:

O desenho rítmico da síncope característica com repetidas seqüências foi encontrado de forma idêntica desde as Modinhas do Brasil (anônimos do Século XVIII), Lundus, Tango/Choros, e Maxixes, todos, estilos populares desenvolvidos no Rio de Janeiro. Dentre os estilos Afro-Americanos analisados, a música popular Brasileira é a única que apresenta a síncope característica tanto na linha do baixo (acompanhamento) como na linha da melodia, como fator comum. (Cançado, 1999, p.8)

Sua pesquisa fornece dados sobre a diáspora africana, com estimativas do número de escravos capturados e trasladados para as Américas ao longo da história. Observando essas informações,

...pode-se compreender o grau de influência da cultura negra no Novo Mundo, e também, porque a música Africana teve tão importante papel no desenvolvimento da música popular das Américas. Esta presença Africana veio influenciar a direção e formação dos novos estilos musicais desenvolvidos no Período Colonial das Américas (Novo Mundo). Enquanto as tradições musicais Européias predominaram e influenciaram a música do Novo Mundo, por meio de seus elementos harmônicos e melódicos - vocabulário, estilos e formas - a música da África ofereceu à América a sua complexidade rítmica (Cançado, 1999, p.2).

Conforme analisa essa autora, no contexto rítmico da história musical afro-americana, a “síncope característica”, expressão criada por Mário de Andrade, usada pela pesquisadora se referindo ao ritmo sincopado composto por semicolcheia/ colcheia/ semicolcheia, é considerado pelos musicologistas “como uma das mais importantes fórmulas rítmicas que emergiram nas Américas no século XIX” (Cançado, 1999, p. 4). Assim, ela reflete essa influência do ritmo na música popular das américas:

No campo do ritmo, a forma de sua leitura e de sua percepção mudam de país para país. Mas os ritmos também mudam de época para época dentro de uma mesma civilização [...] Historicamente, mudanças no ritmo tem sido documentadas com a evolução da linguagem da música folclórica e da música popular. Essas mudanças ocorrem por uma variedade de razões incluindo as interações culturais. A conexão entre o povo Africano e outras nações é um exemplo dessa interação. (Cançado, 1999, p. 1)

Em sua investigação dessas conexões entre as “*time-lines*” haitianas e africanas ela identificou e comparou as seqüências rítmicas encontradas em composições no Brasil, como modinhas anônimas, Lundus do século XVIII, e Tango/Choros de Ernesto Nazareth; de Cuba, como “Contradanças” de Manuel Saumell (1817-1870) e “Habaneras” de Ignacio Cervantes (1847- 1905); dos Estados Unidos, “*Ragtimes*” de Scott Joplin (1868-1917). Conforme sua conclusão, a análise que fez, ofereceu pela primeira vez condições de “identificar um possível processo de integração entre a linguagem polirítmica africana e a métrica binária européia ocorrido nos primeiros séculos da colonização” (Cançado, 1999, p.6). Entendemos que em Nazareth, assim como também em Pixinguinha, se traduz uma evolução na música popular brasileira com a invenção ou descoberta de um nacionalismo musical, com a extensa aplicação do manancial harmônico e estrutural europeu, que chegou ao seu apogeu no século XIX, às estruturas rítmicas afro-brasileiras.

3.2 Nazareth e Pixinguinha: o choro, multiculturalidade no princípio do século XX

No Brasil do início do século XX, encontramos Nazareth e Pixinguinha como representantes desta vertente da música multicultural feita no Brasil no início do século XX e que se consolidou no choro das décadas seguintes. Pixinguinha (1898-1973) e Nazareth (1863-1934) são compositores inovadores e de obra fértil e extensa. Diferem, além da geração de cada um, o fato de Nazareth ter se dedicado a escrita pianística, cuidando de todos os elementos, tendo uma postura mais erudita. Este compositor hoje é tocado principalmente por pianistas do campo da música dita erudita do mundo inteiro, embora pianistas do campo da música ‘popular’ também o executam com frequência. Pixinguinha se relaciona com a idéia dos grupos instrumentais de choro, o improviso e, de certa forma,

com o *jazz*. Conforme constata o pesquisador e antropólogo Hermano Vianna (1995), em seu livro *O Mistério do Samba*, os interesses musicais dos componentes do grupo os Oito Batutas, ao qual pertencia Pixinguinha,

não se restringiam apenas ao que era rotulado como nacional. Durante sua temporada parisiense, em 1922, eles ficaram apaixonados pelo *jazz*, fato que motivou a compra de um saxofone para Pixinguinha (Vianna, 1995, p. 117).

Esses compositores, dotados de elevado nível técnico e embasados no conhecimento da tradição tonal, souberam dar uma revigorada no sistema ao conciliar o ideário harmônico europeu aos elementos rítmicos exóticos, fora do padrão europeu. Essa simbiose nos leva a tênue fronteira da música *culta* e a *popular*. Sabemos que nesse ponto é fundamental a presença da rítmica da síncope característica e do paradigma de *tresillo*. O compositor francês Darius Milhaud, assim escreveu sobre a música popular brasileira:

Os ritmos dessa música popular me intrigavam e me fascinavam. Havia, na síncope, uma imperceptível suspensão, uma respiração molenga, uma sutil parada, que me era muito difícil de captar. Comprei então uma grande quantidade de maxixes e tangos; esforcei-me por toca-los com sua sincopas, que passavam de mão para outra. Meus esforços foram compensados e pude, enfim, exprimir e analisar esse “pequeno nada”, tão tipicamente brasileiro. Um dos melhores compositores de música desse gênero, Nazareth, tocava piano na entrada de um cinema da Avenida Rio Branco. Seu modo de tocar, fluido, inapreensível e triste, ajudou-me, igualmente, a melhor conhecer a alma brasileira (Milhaud, 1954, *apud* Costa, 2005, p. 100)

No Brasil, a evolução da chamada música popular se desenvolve apoiada em elevado nível técnico, onde algumas tendências se dirigem à fusão erudito-popular de concerto e outras ao erudito-popular apropriado pela música popular da indústria cultural. Isto se desenvolve na música popular de todas as américas e reflete a influência musical africana no *ragtime* e no *jazz* nos Estados Unidos, na música popular da América Central, e no choro no Brasil (Cançado, 1999).

3.3 Elementos multiculturais na gênese da música brasileira

Verifica-se que com a música popular norte-americana e o *jazz*, ocorre também o mesmo processo de amálgama de técnicas e expressões de culturas diversas, como no Brasil. Na definição de Marshall W. Stearns, citado por Carpeaux, “*Jazz* – uma música americana improvisada, que usa instrumentos europeus e reúne elementos de harmonia européia, de melodia européia e africana e de ritmos africanos” (Carpeaux, 1958, p. 301).

Na definição de Salzman (1970), o período de 1600 a 1900 se caracteriza pela consolidação do que se denominou por “tonalidade funcional”, onde formas características de expressão tonal, de contrastes, de inter-relacionamentos se estruturaram durante três séculos. Desde o início do século XX os compositores deixaram de validar grande parte desses conceitos. Como assinala o autor, essas formas características não tiveram mais vigência, a não ser na música folclórica e na música popular (Salzman, 1970). Tal progresso, segundo Salzman, “impregnou de tal modo a nossa consciência musical que, com exceção de certas e mui limitadas áreas de música folclórica e popular, a antiga maneira tonal de pensar não tem mais hoje nenhuma vigência” (Salzman, 1970, p. 56). Conforme analisa Cançado (1999), parte desse manancial de conhecimento e técnica passou a ser utilizado e explorado na música popular das Américas, como por exemplo, no choro e no *jazz*.

A técnica musical de Debussy, como nos mostra Salzman (1970), utiliza a escala íntegra de tons inteiros relacionadas também com outras escalas como a pentatônica, baseadas em estruturas simétricas. Podemos observar que o *jazz* absorveu vários desses elementos harmônicos: encadeamentos de tríades, acordes de sétimas, de nonas, de décima primeira, e estruturas harmônicas construídas privilegiando derivados do intervalo de segunda menor, e a utilização de harmonias quartais. Como observou, “nas formas mais complexas e mais sérias de *jazz*, assim como na quase totalidade das formas de concerto e de música operística – até mesmo as mais conservadoras – as velhas formas tonais não podem mais oferecer a sua coerência integral, e muitas vezes acontece terem sido substituídas por alguma espécie de concepção tonal nova.” (Salzman, 1970, p. 56).

Esta evolução musical ocorre na música popular brasileira no decorrer do século XX. No Brasil dos anos 50, conforme analisa Medaglia (1966) no seu livro *O Balanço da*

Bossa, compositores e instrumentistas como Johnny Alf, Dick Farney e João Donato, já apresentavam composições sofisticadas melodicamente e harmonicamente e isto se dava em função de sua prática com o *jazz* e a aplicação desses recursos a uma temática brasileira resultava numa música arrojada. Segundo Medaglia, ainda que muitos afirmem o contrário, a Bossa Nova foi um movimento que provocou a nacionalização dos interesses musicais no Brasil, reavivou e reformulou antigas formas musicais brasileiras e trouxe para prática musical urbana uma série de motivos no nosso folclore. Na opinião deste autor, a principal contribuição da Bossa Nova foi ter substituído em parte a prática das antigas *jam sessions* sem a temática brasileira. Sendo assim, os jovens instrumentistas interessados pelo *jazz* moderno se reuniam então para tocar música brasileira moderna. Conforme diz,

A inexistência de uma música brasileira “progressiva” levava os jovens músicos, sedentos de novas experiências, à prática do *jazz*, uma vez que esta era a única música popular que dava ao músico a mais plena liberdade de invenção, de improvisação, de busca de sonoridade, harmonia e ritmos raros (Medaglia, 1966, p.120).

Esta afinidade da bossa-nova com *jazz* não se deu acidentalmente, e sim pelo fato de ambas as músicas possuírem pontos em comum, uma vez que as origens das músicas brasileiras e americanas se encontram no mesmo lugar: na África. E conforme nos diz Medaglia: "Saber digeri-las aqui e aplicá-las criativamente - lembre-se da “antropofagia” sugerida por Oswald de Andrade” - isto sim é que constitui o principal problema da criação artística” (Medaglia, 1966, p. 83). Estes processos de integração de elementos e experiências de outras culturas à prática musical, representa algo positivo na história da música e na evolução da expressão musical.

Capítulo 4

DIVERSIDADE CULTURAL: LICENCIANDOS EM MÚSICA NA UNIRIO

4.1 Mundos musicais diversos

Observa-se que o universitário que entra para o curso de Licenciatura em música procede, naturalmente, das mais diversas camadas sociais, trazendo consigo sua bagagem musical e cultural específica, sua visão de mundo e de música. Entendemos que essa configuração é a mesma que em outra escala vemos nas escolas pelo Brasil afora: a diversidade de expressões, saberes e fazeres, e valores musicais que de maneira muito saudável se regionalizam se relacionando intensamente com o meio e as origens étnicas e culturais do lugar. Em situações de interação mais urbana e globalizada essa diversidade se amplia e o leque de valores se estende.

Travassos (2005), apresenta alguns dados sobre experiências formadoras de estudantes. A autora observa que a existência dos diversos “mundos musicais” permite a circulação entre redes, ampliando o trânsito entre diversos ambientes musicais.

A idéia de "mundos artísticos" permite salientar um dado importante das carreiras estudantis: a circulação entre redes de amigos e conhecidos amplia o trânsito entre diversos ambientes musicais. Tornar-se estudante numa escola superior de música significa adquirir certa desenvoltura nos deslocamentos entre mundos musicais, saber alternar suas expectativas e ‘afinar’ sua sensibilidade às circunstâncias. O grau de compatibilidade e proximidade dos mundos musicais varia, e com ele a relativa dificuldade de circulação dos indivíduos. (Travassos, 2005, p.13).

Durante o curso de Licenciatura em música na UNIRIO, nos deparamos com a coexistência de mundos musicais diversos, reunidos numa mesma escola, motivados por algo comum, o ensino musical. No mesmo espaço e tempo, músicos com trajetórias individuais e projetos diferentes. Perfis de estudantes com interesses pessoais na área de composição, desde os que advogam a canção popular contemporânea (samba e seus derivados, *rap*, *pop-rock*, etc) aos da música instrumental e do *jazz*; músicos oriundos das mais variadas correntes: da tradição da escola de samba, do *rock*, de igrejas diversas, de

orquestra de *jazz*, bandas militares, canto lírico, da vivência em corais.

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, *apud* Lazzarin, 2006, p. 129)

Para citar alguns exemplos, no campo dos instrumentistas, entre esses alunos encontrei aqueles provenientes do universo do samba, com seus violonistas e cavaquinistas; do choro, onde o leque de instrumentistas aumenta: além do violão e cavaquinho encontrei gente dos sopros como flauta e saxofones; do *rock*, com seus guitarristas e bateristas; do *jazz*, com os pianistas, violonistas, guitarristas, contrabaixistas, saxofonistas, etc; e ainda, categoria MPB, onde transitam os cantores e todos os instrumentistas que vemos também no pessoal do *jazz*.

4.2 Entrevista com os Licenciandos

Minha busca de refletir sobre o multiculturalismo entre o alunado veio da percepção dessa diversidade. Ao elaborar a pesquisa, busquei traçar um perfil dos licenciandos focando primeiramente, suas trajetórias pessoais como músicos, sua formação e prática musical, sugerindo uma reflexão sobre sua aptidão dentro da música, e a experiência profissional de cada um. Em seguida, solicitei que citassem principais referências musicais, escolhas e valores musicais. Finalmente procurei desvendar aspectos relativos à percepção do multiculturalismo no ensino da música correspondente a cada um dos entrevistados. Foram entrevistados via e-mail, cinco alunos, recém-formados ou em vias de se formar. Para fins de organização do trabalho, denominarei esses entrevistados com a representação E1, E2, E3, E4, e E5, a fim de manter o anonimato dos alunos.

Formação Musical - No tópico referente à formação musical, procurei investigar o que o aluno considera como fundamental em sua característica como músico, se do campo erudito ou popular, qual instrumento que toca e o que toca. Dos cinco entrevistados, apenas dois revelaram mais interesse e afinidade com a área do erudito, mas também com vivências e aprendizados na música popular. Percebi que alguns alunos transitam nos dois campos, seja como proposta de repertório ou até como possibilidades de ampliação de horizonte estético, educacional e profissional. Esses dois alunos procedem da experiência em coros e aprofundaram seu desenvolvimento durante o curso. Um deles, E1, proveniente da experiência em corais, como o Coro de Câmara da Pró-Arte, e no trabalho como regente em outros coros, já participou de corais amadores que cantavam música popular e folclórica, em seguida em coro de repertório erudito. O outro, E2, tem trajetória ligada à igreja, como cantor, tecladista e regente. Os dois definiram como aptidão especial a área de regência e do ensino, e interesse especial na criação de arranjos vocais.

Os três demais falaram sobre suas formações derivadas da música popular, em estilos que vão do *rock*, passando pela música *pop* internacional, a MPB e o *jazz*. Em relação ao *rock*, os três trouxeram referências como formação musical. Um deles, E3, que considera seu forte a bateria e a percussão, embora toque outros instrumentos, revela ser o estilo que mais domina. Outro entrevistado, E4, violonista e guitarrista, é músico profissional desde 1984, considera sua formação e área de atuação, a música popular, “com suas infinitas possibilidades, brasileiras ou não”, o que nos levou a perceber relações com multiculturalismo e ausência de preocupação com características nacionais. Esse mesmo músico revela uma grande versatilidade de estilos, indica também formação na área do *rock* e também na do *jazz*. Atua numa orquestra de *jazz* e também tem experiências na música *pop* e já tocou em bandas religiosas. Em geral todos do campo popular desejam atuar como professores, além de terem projetos como instrumentistas e arranjadores.

Perfil Musical - Nesse item, o foco foi tentar revelar as principais referências musicais, valores e escolhas individuais, advindas da trajetória musical, formação musical, e o estudo e aprendizado acadêmico de cada entrevistado. Constatei, em todos alunos entrevistados, um perfil eclético e mundial, e especialmente nos músicos da área definida

como popular, despreocupações com nacionalismos ou culto a música popular, brasileira ou não.

Solicitados a citarem suas principais referências musicais, no campo erudito e popular, no cenário da música contemporânea mundial e da música brasileira, popular ou não, obtivemos resultados que revelam o alunado com perfil predominantemente multicultural, na medida em que, de forma geral, referindo-se aos ícones musicais que representam suas escolhas pessoais, aponta-se a gostos e valores relacionados ao Brasil e ao mundo, sem preocupações nacionais ou tradicionais. Destaca-se que dos cinco entrevistados solicitados a citarem suas principais referências na música brasileira erudita ou não, quatro citam Tom Jobim e Chico Buarque, três citam Pixinguinha, dois, Hermeto Pascoal, e dois, Cartola. Apenas um entrevistado revelou perfil mais estritamente do campo erudito, definindo como referências principais trabalhos da área experimental, da música contemporânea brasileira (como GNU, Prelúdio 21) e grupos como UAKTI e Barbatuques.

No cenário da música contemporânea mundial brasileira ou não, dois entrevistados manifestaram interesse na área do jazz, citando referências como Chick Corea, Herbie Hancock, Bill Evans, Keith Jarrett, Miles Davis. Nesse item há uma citação a Hermeto Pascoal, Tom Jobim, Chico Buarque. Há duas citações a Steve Wonder e uma citação a Quincy Jones. Um entrevistado com perfil próximo do *rock*, cita primeiramente Beatles, The Police e Rush e revela não considerar importante aquilo que ele chamou de “coisa de Música Brasileira”. Mesmo assim, o entrevistado citou a Tropicália, Tom Jobim, Chico Buarque, Cartola e Pixinguinha.

4.3 Multiculturalismo na Escola

Nas perguntas “você se dá conta da questão do multiculturalismo e sua importância no fazer pedagógico” e “nos estágios, você notou como acontece o multiculturalismo”, obtivemos depoimentos que revelaram consciência aguçada sobre o tema, com reflexões oportunas e enriquecedoras. Assim respondeu o entrevistado E1:

Claro!! Dentro de uma mesma sala de aula, podemos ter alunos participantes de diferentes crenças religiosas, alguns (no meu caso por exemplo) residem em morros do Rio e tem o *funk* bem forte como prática e gosto musical; outros, descendentes de nordestinos imigrantes, tem

bastante conhecimento também sobre o repertório de música nordestina (Luís Gonzaga, por exemplo). E ainda, tenho um aluno cujo pai é Húngaro, musicalizado lá pelo método Kodály e que só valoriza a música erudita. Como professor, todas as fontes musicais devem ser levadas para a sala de aula com igual valor (ENTREVISTADO 1).

Outro formando, reflete sobre a questão do multiculturalismo enfocando o aspecto político no que tange a tensionamentos e lutas pelo equilíbrio da diversidade. Assim o entrevistado E3, abordou a questão:

Acho que é quase impossível não viver o multiculturalismo no Brasil, pois é um país que já nasceu com a junção de várias culturas que foram se misturando ao longo da história. Porém, é claro que existe uma cultura "dominante", que tende a padronizar e também a desvalorizar as outras culturas. Isso é ruim e nós professores devemos estar atentos a isso. (ENTREVISTADO 3).

No depoimento do licenciando E4, constatamos uma visão pedagógica que se relaciona com o multiculturalismo crítico e seu aporte para a pluralidade. Na sua opinião, a perspectiva de ‘catequizar’ o aluno para um estilo musical ‘correto’ é totalmente equivocada e completa, “a música que o aluno escuta diz muito a seu respeito. Ao professor compete, no máximo, apresentar uma música que o aluno desconhece.” (Entrevistado 4, 2009). Na sua experiência de estágio nas escolas, públicas e particulares, percebeu como os valores e escolhas musicais dos alunos estão ligados também à questão sócio-econômico e nas características de cada escola. Assim refletiu como vivenciou o multiculturalismo em seu estágio,

Em escolas como o Pedro II você percebe mais mistura; tem roqueiro, funkeiro, a menina que escuta Jonas Brothers, os que não são nem aí pra música... O mosaico sócio-econômico é maior. Numa escola de ricos como o EDEM, quase todo mundo vem do mesmo estrato social, não é 100 % a mesma coisa, claro, mas você vê um número muito maior de jovens que ouvem MPB, tocam e ouvem a música feita na Lapa, a música dita (não por mim, que fique claro) ‘boa’, ‘de qualidade’. As escolhas musicais dos alunos dizem muito a seu respeito. (ENTREVISTADO 4,).

O entrevistado E2, enfoca o multiculturalismo e sua importância no fazer pedagógico, enfatizando a questão da globalização, “vejo que vivemos tempos onde várias culturas se misturam, interferindo em todas as expressões artísticas, inclusive na música.” (Entrevistado 2). Por último, o entrevistado E5, ressalta que “como educadores devemos

transmitir a pluralidade de culturas existente em nosso país para os nossos alunos.” (Entrevistado 5).

Na questão sobre “o que você gostaria de ensinar para turmas de 5^o. ao 9^o. anos”, a intenção foi esmiuçar a questão do currículo escolar dentro da perspectiva multicultural. Pois num contexto em que o ensino musical aponta que toda prática musical deve ser valorizada, por vezes o conteúdo a ser trabalhado pode redundar em algo que flutua ao sabor das tendências, modismos e interesses. Como selecionar e identificar como legítimas e significativas manifestações que pretendem ser de conteúdo musical, é um grande desafio para o professor de música hoje.

Na opinião do entrevistado E1, essa questão pode ser objeto de um estudo aprofundado e específico, mas está certo de que o que gostaria de ensinar vai depender “do perfil da turma, do contexto, se escola particular, pública, do local da escola. Tudo isso tem papel fundamental para o professor traçar seus objetivos.” (Entrevistado 1, 2009). Esta questão foi enfocada da seguinte forma por E3:

O mais importante não é formar músicos propriamente ditos, que vão sair das aulas tocando bem, compondo e lendo partitura. O meu objetivo seria, através da música, os alunos se tornarem mais sensíveis. Com essa sensibilidade, eles podem tanto se expressar de uma forma mais artística como perceber o mundo de uma outra forma. Não só a música, mas a arte de uma maneira geral, é uma excelente forma de questionar as coisas. Essa sensibilidade artística é muito boa, todos deveriam ter, não só os artistas. (ENTREVISTADO 3).

Percebe-se que com relação às questões ligadas ao fazer pedagógico, alguns entrevistados demonstraram mais interesse em aprofundar a reflexão, porém todos foram unânimes em constatar a relevância da questão da diversidade cultural na prática pedagógica. Conforme a colocação feita por Canclini (2006), temos de responder a questão de se o acesso à enorme variedade de bens culturais proporcionados pela globalização, “democratiza a capacidade de combiná-los e de desenvolver uma multiculturalidade criativa” (Canclini, 2006, p.18).

Considerações finais

A reflexão sobre o multiculturalismo não pode ser conclusiva nem definitiva. A discussão está sempre presente e se atualiza a cada contexto. As entrevistas com o alunado representam uma pequena amostra do universo que pode ser encontrado na UNIRIO, e seus resultados significam a presença de um assunto que deve ser sempre debatido e estudado profundamente.

Depreende-se a partir da pesquisa, que o alunado, de fato, se configura de ampla diversidade de formação e experiência musical. Em relação a postura como educador, a prática de ensino a ser desenvolvida e desejada por todos, aponta sempre para adoção de uma relação de respeito e receptividade frente à variedade de manifestações musicais provenientes dos alunos dos diferentes contextos.

Constata-se que essa diversidade de origens musicais, característica do alunado, podem gerar convivências entre grupos distintos, oportunizando um intercâmbio cultural que enriquece as experiências individuais de cada um. Resulta de forma muito positiva o estudo da música numa escola superior onde pode-se proporcionar a convivência desses mundos musicais diversos, observados no contexto da UNIRIO e constatado nas entrevistas com o alunado.

Apontamos ser fundamental construir uma escola onde todos tenham a consciência da diversidade cultural que vivemos, tendo por base o respeito pelas culturas, onde haja interação, troca e conhecimento. Pelo que observei no perfil específico desse grupo que entrevistei, o curso de Licenciatura preenche os projetos de aperfeiçoamento de cada um, na medida que atende às demandas do campo da música popular e erudita. O músico que busca seu auto-aperfeiçoamento e o desenvolvimento de suas qualidades só tem a ganhar nesse espaço de convivência. Dada a característica do curso de Licenciatura se relacionar ao ensino, pelo observado nas entrevistas, alguns músicos que ingressaram no curso tinham em mente desenvolver a música e ter o ensino também como uma opção de trabalho. Outros já lidavam com o ensino e tinham objetivos de aprimorar sua prática. Ainda há os que já estão dando aulas na rede de ensino.

Para finalizar, entre as críticas que se faz ao multiculturalismo, uma se relaciona a esta recorrência discursiva: “Deve se respeitar e valorizar todas as práticas musicais”. A

questão necessita de especial atenção, pois num contexto em que o ensino musical ainda é tratado como matéria sem contornos definidos, temos que ficar atentos aos modismos, mídia e outros interesses. Torna-se um desafio para o professor de hoje identificar como legítimas e significativas as manifestações que pretendem ser de conteúdo musical. Sabemos que afirmar, simplesmente, que toda a prática musical deve ser valorizada, é incorrer em uma espécie de dogmatismo,.

Concluo indicando ser fundamental o olhar multicultural, que tem por base a disposição de refletir sobre as diferenças no âmbito escolar e acolher a diversidade e práticas de valores musicais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane M. Galdino. Diversidade Cultural e Formação de Professores: um estudo com Licenciandos. In: XVII CONGRESSO DA ANPPOM, São Paulo, UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007> Acesso em: 02.07.09

_____. *O multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural*. In: XVII Congresso da ANPPOM, São Paulo, UNESP, 2006 – Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/> Acesso em: 02.07.09

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, set. p. 7-16, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. (1998a).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC /SEF. (1998b)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília : MEC/SEF. (1997)

CANÇADO, Tânia Mara. *Uma Investigação dos Ritmos Haitianos e Africanos no Desenvolvimento da Síncopa no Tango/Choro Brasileiro, Habanera Cubana, e Ragtime Americano (1791-1900)* In: XII CONGRESSO DA ANPPOM, Salvador, 1999 – Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999>

CANCLINI, N. Garcia. *Culturas Híbridas – Estratégias para sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1. p. 161-181, 2001.

CANEN, Ana e MOREIRA, A. F. Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente, texto de apoio utilizado no mini-curso: Multiculturalismo, Currículo e Educação – REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 1999 - Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> - Acesso em: 03.07.09

CARPEAUX, Otto Maria. *Uma Nova História da Música*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984

COSTA, Haroldo. *Ernesto Nazareth: Pianeiro do Brasil*. Rio de Janeiro: ND Comunicação, 2005

FURLANETTO, Beatriz. Múltiplas Identidades na Pós-Modernidade - Uma Polifonia em Construção. In: II SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ. 2008. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Embap, 2008. p. 236-247

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.18, out. p. 35-44, 2007

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, março, p.125-131, 2006.

___ Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, março, p.121-128, 2008.

MEDAGLIA, Júlio. *Balanço da Bossa-Nova*. São Paulo: Perspectiva, 1966

SENA, Hélio. Prefácio. In: PAZ, Ermelinda A. *Quinhentas canções brasileiras*. Rio de Janeiro: Luis Burgo Editor, 1989. p. 11

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, setembro, 7-16, 2005

RIBEIRO, Sonia T. da Silva. Manifestações multiculturais em espaços escolares: o estágio de música apreendido como momento aberto de fronteiras. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM) Salvador – 2008 – Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/> Acesso em: 01.07.09

SALZMAN, Eric. *Introdução à Música do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 2001

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, out. p. 15-20, 2007

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar. p. 11-19, 2005.

VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995