

Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical

Multiculturalism and multiculturality: discursive recurrences in Musical Education

Luís Fernando Lazzarin

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

Resumo. A discussão feita neste texto traz algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais contemporâneos feitas às questões sobre cultura e identidade. Sem a pretensão de aprofundar esses complexos conceitos do referido campo, o objetivo é propor uma alternativa às abordagens do multiculturalismo, que têm desempenhado papel quase que hegemônico como base para os estudos em educação musical. Primeiramente, apresento a abordagem do multiculturalismo como forma administração do convívio entre as comunidades de sociedades multiculturais. Em seguida, apresento os conceitos de cultura e identidades híbridas para, ao final, problematizar as recorrências discursivas presentes na educação musical sobre a valorização de todas as práticas musicais.

Palavras-chave: multiculturalismo, multiculturalidade, estudos culturais

Abstract. The discussion brought about in this text makes some contributions of the field of contemporary Cultural Studies to issues related to culture and society. With no intention of deeply exploring those complex concepts, this text proposes an alternative to approaches of multiculturalism that have performed an almost-hegemonic role as a basis for studies in Music Education. Firstly, I presented the approach of multiculturalism as a form of living management in communities from multicultural societies. After that, I presented the concepts of culture and hybrid identities and, finally, I problematized the discursive recurrences that are present in Musical Education about valuing all the musical practices.

Keywords: multiculturalism, multiculturality, cultural studies

O tema da multiculturalidade é bastante presente em educação musical. Ele tem sido abordado, majoritariamente, através dos aportes teóricos de alguma modalidade de multiculturalismo. Algumas delas vêm ao encontro das propostas pedagógicas mais democráticas e participativas, como as de inspiração freireana e a deweyana, o que lhes dá mais força de penetração nos meios acadêmicos atuais. Não é intenção, aqui, retomar qualquer tipologia das várias formas que o multiculturalismo¹ as-

sumiu, mas, a partir dessa problematização, discutir alternativas para questões próprias da educação musical, na medida em que ela se insere no movimento geral da cultura contemporânea.

De fato, os educadores musicais sentem-se, por exemplo, seduzidos pela proposta multiculturalista de valorização de todas as manifestações musicais humanas, em detrimento de repertórios etnocêntricos e ideologicamente comprometidos com

¹ McLaren (1997) fala de pelo menos quatro espécies de multiculturalismo: conservador, liberal de direita, liberal de esquerda e crítico. Hall (2003) acrescenta à lista o multiculturalismo comercial, o pluralista e o corporativo.

as elites. O ponto de partida da problematização feita aqui é a distinção, lembrada por Hall (2003), entre os termos “multiculturalismo” e “multicultural”. Muitas vezes, confundem-se os significados, ao tomá-los como sinônimos. No entanto, há que se ter em mente que 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. Portanto, o multiculturalismo constitui-se em uma dentre várias possibilidades de abordagem da multiculturalidade.

O problema central dessas relações internas em sociedades multiculturais é o movimento contínuo de tensões estabelecido, de um lado, pela necessidade de preservação da identidade cultural própria de cada comunidade e, por outro, a necessidade de construir uma vida em comum entre elas. Uma das conseqüências da confusão entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”, referida acima, é a de que esse último naturalizou-se como única resposta para as questões sobre identidade e diferença. Longe de ser uma doutrina estabelecida ou uma unanimidade, existem diferenças significativas entre os diferentes multiculturalismos. No entanto, neste texto problematizo uma postura que é comum a todas as propostas do multiculturalismo, embora seja enfatizada diferentemente em cada uma delas. É em função dessa característica comum que utilizo o termo no singular.

A hegemonia do multiculturalismo tem levado a uma celebração recorrente da instituição escolar como lugar da “eliminação das diferenças, onde todos tornam-se iguais” ou “onde a diferença é respeitada e tolerada”. Colocadas nesses termos, as estratégias do multiculturalismo, ao tratarem das relações de alteridade, de forma geral, estabelecem uma dualidade fixa, entre “nós” e “os outros”. De acordo com Skliar (1999, p. 22) “as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele”. Ou seja, a diferença é aceita e tolerada na medida em que pode ser aproximada e incorporada por dispositivos de normalização, através dos quais se considera a diferença como um desvio da norma, como algo que deve ser corrigido ou reparado. É esse processo de essencialização e fixação binária que dá origem à noção recorrente de diversidade.

A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical de separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica, de uma identidade coletiva única. (Bhabha, 1998, p. 63).

A noção da diversidade é muito cara ao multiculturalismo. Ela incorpora uma lógica naturalizante, na qual as relações culturais são análogas àquelas produzidas na natureza. A diferença é colocada em termos de diversas essências, o que esconde conflitos e idiosincrasias. As diferentes manifestações artísticas entram nesse movimento como um colorido e feliz patrimônio coletivo. Significa dizer que a utilização da definição de diversidade cultural está ligada ao estabelecimento de fronteiras definidas e rígidas entre identidades culturais puras, que, no limite, devem ser preservadas em nome da fantasia de uma origem legítima e autêntica. Basta atentar para a publicidade televisiva das políticas públicas, seja do Ministério do Turismo ou da Educação, que tem por fundo a valorização das diversas identidades regionais, como característica de uma “brasilidade” formada por uma festiva e colorida mistura de sons, cores, danças e comidas. O multiculturalismo também adquire bastante visibilidade nas discussões atuais sobre ações afirmativas, como no exemplo do programa do governo federal do Brasil para acesso à educação superior, baseado no sistema de cotas sociais.

Embora o tema da universalização dos direitos, da valorização das culturas e da justiça social, contido nas propostas do multiculturalismo, tenha uma aparência contemporânea, ele reedita a promessa de felicidade e progresso feita pelo projeto pedagógico moderno. A instituição escolar, como principal guardião e transmissor dos ideais do sujeito moderno, encarna uma ambigüidade própria da modernidade, essa modalidade de vida surgida a partir dos séculos XVII e XVIII. Simultaneamente, a instituição escolar tem em vista a formação para a liberdade, mas constantemente exerce uma precisa e ininterrupta ação de governo. Quer libertar o homem de todas as tutelas e vínculos com o mito e a religião, mas, “ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado” (Cambi, 1999, p. 199-200).

Por outro lado, a instituição escolar muitas vezes trata o processo de formação humana com uma positividade científica que procura retirar dele toda possibilidade de sofrimento. As didáticas, dinâmicas e práticas pedagógicas procuram, cada vez mais, tornar alegre, divertido e prazeroso o tempo e o espaço escolares. Inclusive porque a concorrência é selvagem, com televisão, Internet, *video games* e *shopping centers*. A escola, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, vê-se obrigada a participar desse circo de novidades, no qual tudo tem que ter não apenas cara de novo, mas ser surpreendente. A dimensão trágica do crescimento, as crises exis-

tenciais que lhe são peculiares são, muitas vezes, retiradas de cena. O olhar objetificador que a pedagogia assume, ao apropriar-se do modelo científico para legitimar seu saber, “deixa escapar a experiência formativa. Esse modo de fazer ciência deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas, pois aprisiona a educação, trazendo dificuldades para o diálogo” (Hermann, 2002, p. 38). O professor, colocado no centro dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas, inclusive pelas principais teorias pedagógicas, muitas vezes vê-se pressionado e isolado, em um esforço cada vez mais personificado e centralizado em sua figura.

O multiculturalismo participa desse movimento, pois muitas vezes celebra a instituição escolar como local da transformação social, ao mesmo tempo em que esconde os conflitos envolvidos nesse processo. Muito atenta aos apelos do “politicamente correto”, a instituição escolar tende a encobrir, de maneira eufemística, sob as mais diversas denominações, a diferença. Assim, os termos para nomear a diferença se sucedem e são censurados ou permitidos conforme sua aparente correção. Entretanto, é preciso que mudem não apenas a nomenclatura, mas as representações acerca da diferença. Na próxima seção, discuto como os Estudos Culturais contemporâneos tratam as questões sobre identidade e diferenças culturais.

Cultura e identidades culturais

Inicialmente, é importante salientar que cultura é um termo complexo e polissêmico. Pode significar, por exemplo, o cabedal da produção intelectual e artística herdada por uma sociedade. Ou o conjunto das “formas de viver” de um grupo, pessoa ou sociedade. Pode representar, também, a distinção entre valores de pessoas de diferentes níveis sociais, como “alta” e “baixa” cultura”, ou “cultura de massa” e “cultura erudita”.

A abordagem que o campo dos Estudos Culturais contemporâneos, salientada por Hall (1997a), faz sobre a multiculturalidade pressupõe um entendimento específico sobre a constituição de nossas verdades, isto é, a forma como damos sentido às coisas. O meio privilegiado que temos para fazer isso é a linguagem. Ela manipula um sistema de representações, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, idéias ou sentimentos. Esses símbolos podem ser sons, escritos, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras.

Contudo, os Estudos Culturais contemporâneos apontam como sua preocupação fundamental a impossibilidade de que as representações mentais sejam capazes de apreender e fixar, sob a for-

ma de um conceito universalizante, a complexa dinâmica da realidade. Rorty (1988) atribui o nome de “paradigma da mente como espelho” a esse modelo epistemológico, que está na base da concepção de ciência, que pretende apreender o imediatismo da experiência para, em seguida, representar o que foi apreendido em termos formais e universalizá-lo, através de conceitos, para os próximos conteúdos a apreender. Essa epistemologia pressupõe o controle e a dominação do sujeito sobre o objeto de estudo, cristalizando todo o movimento de suas relações e fixando-o como uma única verdade.

Ao invés, os estudos contemporâneos afirmam que a própria realidade é constituída na linguagem. Significa dizer que nada é derivado de um caráter natural ou fixo, mas que tudo é produzido pela prática social da linguagem. A representação passa a ter outro sentido, não mais um *a priori* mental e idealizado, no qual haja uma correspondência necessária e direta entre as palavras e as coisas, mas efetivamente construído na prática social exercida na linguagem. A essa prática lingüística, que produz e acumula conhecimento sobre algo, se atribui o nome de discurso. Ao invés do que possa significar para o senso comum, discurso não é simplesmente uma fala ou um pronunciamento, mas uma prática de linguagem que constitui subjetividades. Somos constituídos por uma série de discursos, como o médico, o jurídico, o econômico, o artístico, e, no que diz respeito ao foco deste texto, o do multiculturalismo, todos implicados em relações de poder/saber. Por sua vez, poder e saber se relacionam mutuamente, no sentido de que todo ponto de exercício de poder é, também, um lugar de formação de saber. O poder “não pesa apenas como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2005, p. 8). O poder não é um objeto que se possui nem um lugar que se ocupa, mas disputa em que se ganha ou se perde.

Nossas atitudes e posicionamentos revelam o quanto somos determinados por uma multiplicidade de verdades. Portanto, se no “paradigma da mente como espelho”, a linguagem tinha um caráter de instrumento de atribuição de significado a coisas já existentes, para os Estudos Culturais contemporâneos, a linguagem é a própria instituidora dos sentidos da realidade. Nessa interminável disputa, as verdades ficam relativizadas, implicadas em um jogo entre as relações de poder e de saber. Essa postura implica um questionamento quanto à possibilidade de formação, através da instituição escolar, do futuro cidadão consciente e autônomo, capaz de decidir livremente sobre seu destino e buscar por si só sua felicidade.

O processo de compartilhamento de significados produzidos culturalmente é intensificado pelo que Harvey (2003) chama de compressão dos tempos e espaços, característica das sociedades pós-modernas, através da qual as comunidades ao redor do globo se vêem cada vez mais interligadas. Colabora para essa situação a velocidade da troca de informações em tempo real através das mídias eletrônicas e dos meios digitais, as constantes migrações devidas às facilidades das viagens internacionais e a expansão dos mercados produtores e consumidores, que prescindem de fronteiras nacionais. Em função dessa dinâmica, as identidades culturais passam a ser artefatos abertos e flexíveis, tornando-se “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem fluir livremente” (Hall, 2006, p. 75).

Esse conjunto de circunstâncias leva ao que García Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. O contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo dinâmico de apropriação de valores que afasta a idéia de que existam culturas separadas e estáveis. Esse processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços, no qual não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. É precisamente essa abordagem, como veremos melhor a seguir, que se torna útil como alternativa ao multiculturalismo, pois a pureza da representação mental é substituída pelo hibridismo da prática social. Substitui-se uma lógica binária (nós *versus* outros), por uma fluidez, um jogo contínuo de aproximações, interpenetrações e afastamentos culturais e identitários, que se permitem de acordo com os interesses dos envolvidos. É preciso atentar para o fato de que as identidades se constituem em torno desses interesses, que variam de acordo com cada situação particular.

Uma analogia entre linguagem e identidade pode ser feita a partir do exemplo da procura pelo significado de uma palavra em um dicionário. Cada palavra procurada, por não apreender a totalidade do sentido como se propõe, remete a outra, em um movimento constante de diferimento do significado. Ou seja, cada palavra adia o significado para a próxima palavra. O movimento de procura pela fixação de um significado preciso torna-se um saltar de palavra em palavra em direção a um significado sempre aproximado da precisão. Cada palavra tenta cobrir a lacuna que a precedente deixou. Como nos diz Silva (2004), essa característica tem recebido diversos

nomes, como vazamento, vaguidade, *open texture*. Da mesma forma que o dicionário, a produção da identidade oscila entre a fixação/determinação e subversão/desestabilização. Assim, cultura e identidade estão estreitamente interligados, no sentido da produção e da troca de significados compartilhados. Segundo Hall (1997b), a cultura não é tanto um conjunto de coisas, mas de formações discursivas e sistemas de representação e de classificação dos quais a língua lança mão para dar significado às coisas.

Contudo, parece-me relevante fazer uma observação: ao falar-se de culturas e identidades híbridas, pode-se correr o risco de essencializá-las. A idéia de culturas híbridas não pode tornar-se mais um travestismo discursivo, a exemplo do que ocorre com as concepções de diversidade, miscigenação ou tolerância, que servem para continuar encobrendo dispositivos de normalização (Lunardi, 2006). Isto é, não pode ocorrer apenas uma mudança de nomenclatura sem que as representações sobre a diferença realmente mudem. O que interessa, em primeiro lugar, é entender o hibridismo das culturas a partir da idéia de relações de poder/saber que as instituem. Em segundo lugar, é importante atentar para a posição descrita por Bauman (2007, p. 42), no sentido de que, “aparentemente, hibridização refere-se à mistura, mas a função latente e talvez crucial que a torna louvável e cobiçada no mundo é a separação”. Ou seja, o que é híbrido almeja manter-se sempre diferente. Na próxima seção apresento, através de uma recorrência discursiva do multiculturalismo, as repercussões, na área de educação musical, desse movimento duplo, próprio da cultura e das identidades culturais contemporâneas, entre a fixação e a indeterminação. A proposta teórica aqui apresentada objetivou desconstruir um ideal de pureza classificatória, que carrega uma lógica binária fixa.

Educação musical e recorrência discursiva

A educação musical, como área de produção e de transmissão do conhecimento, em alguns momentos, parece desconsiderar que está inserida em um movimento da cultura que é maior que o simples ensino de música. Em outras palavras, parece ocorrer uma despolitização, no sentido específico das relações entre saber e poder, já referidas nesse texto. O também já referido modelo científico, que mascara a experiência histórica de formação humana em experiência de laboratório, controlável e repetível, dá à pedagogia em geral uma tranqüilidade (apenas aparente) de ter resolvido os problemas. O que quero dizer é que, preocupada em apresentar soluções e respostas aos problemas formativos, a pedagogia superficializa ou esconde o próprio conflito de lidar com conflitos.

A tranqüilidade aparente esconde uma ânsia pela teoria definitiva, pela resposta pronta a seus problemas imediatos. É angustiante ao extremo a insegurança gerada pela não fixação, pela provisoriade e precariedade (no sentido existencial) da educação. Nascida no ideal iluminista da classificação e da organização científica e responsável por sua transmissão, a instituição escolar sente-se muito desconfortável quando não organiza e classifica. Não estou dizendo que isso não seja necessário, bom ou ruim. Para o bem ou para o mal, certamente é produtivo, no sentido de que produz efeitos e consequências e, afinal, foi nesses termos que se constituiu nossa forma de viver.

No que diz respeito à educação musical, a concepção de fluidez e hibridismo culturais pode ser pensada em relação às abordagens que o multiculturalismo influencia e que, embora possuam algumas variações de estilo, podem ser resumidas na seguinte recorrência discursiva: “Deve-se respeitar e valorizar todas as práticas musicais”. Implícita a essa afirmação está a idéia de que música é uma atividade humana intencional, comunitariamente produzida, inserida em uma cultura específica (Elliott, 1995) e, portanto, merecedora de respeito e valorização. Trata-se de uma verdade aceita quase sem contestação, a começar pela pretensa correção política que incorpora. Não se trata de contestar a verdade imposta por esta recorrência discursiva, mas de averiguar as condições de possibilidade em que ela foi constituída. Afirmar, simplesmente, que toda a prática musical deve ser valorizada, é incorrer em um dogmatismo ingênuo e arriscado, que creio não deva existir em nenhuma área. É preciso atentar para o fato de que há muitas coisas atreladas a essa possibilidade de valorização ou não de práticas musicais de diferentes contextos.

Geralmente a recorrência discursiva citada se refere a uma pretensa distinção entre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa. Entretanto, essa distinção acaba por tornar-se dificultada pelo entrelaçamento cada vez mais profundo entre cultura, mercado e mídia. Esse entrelaçamento constituiu-se na medida em que a cultura surge como recurso e pode, como tal, ser negociada. Yúdice (2004) afirma que a cultura passou a ser administrada por gerenciadores profissionais, que a encaram como esfera privilegiada de investimento e catalisadora do desenvolvimento humano. O turismo cultural, cujas atrações podem ser tanto o artesanato, a gastronomia, quanto as danças e festividades típicas de certa região, é bom exemplo de como se pode promover o desenvolvimento econômico através da cultura. Não é à toa, também, que o “resgate” da música de raiz (seja lá o que isso queira signifi-

car) pode tornar-se um enorme sucesso de vendas da indústria fonográfica, caso seja descoberto esse nicho de mercado. Por sua vez, o interesse por este ou aquele gênero ou prática musical pode ser produzido por uma bem feita campanha de *marketing*. Essa é uma boa metáfora para a dificuldade contemporânea de se perceber em que ponto as coisas começam ou terminam.

Outro exemplo ocorre com a atenção atual para as práticas musicais das periferias, notadamente o *rap* e *funk*. Ao mesmo tempo instrumentos de afirmação identitária de jovens da periferia, gêneros comerciais de sucesso celebrados pela mídia, incorporadas e compartilhadas pela classe média, essas duas práticas musicais encarnam essa hibridização. Em alguns momentos, de acordo com o jogo de interesses, o *rap* e o *funk* podem ser todas, cada uma, ou outras características mais. A recorrência discursiva, problematizada aqui, corre o risco de não perceber esses movimentos capilarizados e dinâmicos que as culturas realizam. Ao contrário, a distância estabelecida pela dualidade “nós” *versus* “os outros” marca um olhar turístico e exotizador, pois não penetra nas relações de poder que se estabelecem. Assim, seria mais produtivo para a educação musical se ela exercitasse outro tipo de problematização, por exemplo: por que algumas práticas musicais são mais valorizadas do que outras? Quais são as condições de possibilidade em que se estabelece o binômio popular *versus* erudito? Quais as representações associadas à cultura erudita, à cultura popular e à cultura de massa, e em que medida essas representações afetam as preferências dos ouvintes?

A arte contemporânea lida com sentidos que não mais cabem na definição tradicional das belas-artes. A valorização da experiência cotidiana, com seus conflitos e desencontros, retira da arte a aura de sacralidade que lhe deu o discurso romântico. Para esse, a criação artística é um processo que tem fontes tão insondáveis e misteriosas quanto a inspiração divina, a intuição cega e os estados de ânimo imprevisíveis (Hauser, 2003). Entram em jogo alguns valores romântico-burgueses, como a figura do talento genial, único capaz de dar expressão perfeita ao sentimento individual e coletivo e sobre o qual se constitui o gosto. Mesmo a arte moderna, tão provocativa e inquietante, deve suas atitudes à herança do espírito romântico. Derivam desse discurso romântico a parcimônia e o cuidado com que a palavras “artista” e “obra de arte” são usadas.

A aproximação entre arte e cotidiano, a democratização do acesso e a valorização das práticas artísticas dos diferentes contextos são aspectos do processo de desmistificação que a experiên-

cia estética vem sofrendo, no sentido do transbordamento de seus limites de experiência contemplativa e intelectualizada. Esse transbordamento ocorre no cinema, na televisão, na Internet, na propaganda, nos quadrinhos, no grafite e em tantas outras formas de produção e recepção artística. Ou seja, uma outra possibilidade de fazer e receber arte surge, mais de acordo com “a proposta levantada pela barbárie da rua” (Lara, 1996, f. 63), uma arte mais mundana, mais próxima das pessoas e de suas vidas.

Entretanto, esse movimento de ruptura com o tradicional e o estabelecido não costuma ser refletido na educação musical. Ela conserva um anacronismo que ajuda ainda mais a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino básico ou superior, ou pela noção que grande parte dos professores tem sobre essas disciplinas. Tal abordagem já encontra um suporte antecipado na expressão “arte de museu”, proposta pelo pensamento pragmatista de Dewey (1980). Essa expressão é usada pejorativamente, e há que se considerar que não se refere literalmente às obras de arte que estão nos museus. Ao invés, através dessa metáfora o autor critica a separação que a noção de experiência estética, surgida no século XVIII, impõe entre a arte e a vida cotidiana. Esse distanciamento é imposto entre as pessoas “comuns” e o círculo de apreciadores, pessoas com qualidades intelectuais e sensibilidade requintada, únicas capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência estética. O museu, nesse sentido, torna-se uma catedral, em cujos acervos se sacraliza a verdadeira arte e se consagram os valores da alta cultura. A crítica vai além: não aceita que apenas as belas-artes (principalmente a pintura, a escultura, a poesia, a dança, a música) estabeleçam-se de forma hegemônica e institucionalizada como verdades artísticas únicas.

Não se deve tomar a expressão “arte de museu” a não ser no sentido metafórico, visto que no sentido literal, a arte que está no museu pode ter características totalmente opostas. A metáfora se aplica ao discurso da arte de museu preservado e reproduzido ainda fortemente pela educação musical. Como aponta Goehr (1992), a sala de concerto desempenha o papel musical equivalente do museu: um determinado lugar, especificamente destinado à contemplação estética da obra de arte musical, que pressupõe a audiência silenciosa e atenta à *performance* musical. A atitude contemplativa do freqüentador que ouve a execução do concerto é análoga à do visitante do museu que se detém diante do quadro ou da escultura. Ao assumir o discurso da arte de museu, a educação musical torna-se anacrônica no sentido de que, como adverte Shusterman

(1998), na continuidade da crítica pragmatista, o isolamento da ética social e política somente se justificou quando a arte tinha que se libertar de tutelagens ideológicas e religiosas, às quais servia como instrumento. Todavia, a separação entre práxis da vida e a arte não é, nos dias de hoje, nem proveitosa, nem crível.

Particularmente, chama a atenção o fato de que a experimentação em música é menos aceita do que em artes visuais. Talvez pelo fato de que nossa cultura seja mais eminentemente visual do que sonora, a música contemporânea seja muito menos conhecida e experimentada pelos ouvintes. Mesmo na disciplina de educação musical a preocupação maior é a reprodução de repertórios consagrados, ficando as outras dimensões da experiência musical (composição, arranjo, improvisação coletiva ou individual) em último plano. A novidade e o inusitado, muitas vezes, parecem soar como caricaturas sonoras, e as pessoas têm muito pouca paciência para suportar qualquer som ou ruído que soe diferente, por exemplo, de uma cadência perfeita ou uma tonalidade definida. É interessante notar, inclusive, que a música associada a algum tipo de comportamento transgressor ou contestador (como o *rock* ou o *punk*), conserve as estruturas estabelecidas da música tonal, e não a as de alguma vanguarda musical contemporânea.

As fronteiras discursivas entre arte da rua, arte de museu, cultura popular, cultura erudita, cultura de massa existem, mas seus limites são, como os de outros territórios pertencentes à cultura, flexíveis e transitórios. Ou seja, o que pertence a um território ou a outro é demarcado pela fluidez da linguagem. Elas estão no jogo permanente de interesses que se estabelece entre os diversos discursos que nos atravessam. Ao insistir em reiterar essa divisão, a educação musical contradiz discursivamente seu compromisso de valorização de todas as manifestações, sejam elas populares ou eruditas. Não estou dizendo que não existam limites entre o popular e o erudito. Eles existem, mas devem ser subsumidos como muito móveis e flexíveis. Por isso, a recorrência discursiva da valorização de todas as práticas musicais converte-se em mais um travestimento lingüístico que precisa ser problematizado. A educação musical deve ficar atenta a esse cenário em que a produção e a recepção da arte contemporânea possuem a fluidez e a transitoriedade da cultura. Nossa experiência com as imagens e com a música desfaz os limites anteriormente definidos dos territórios do erudito e do popular, da produção de massa e da cultura refinada, da arte da rua e da arte de museu, em um constante trânsito negociado, produzido na linguagem, das identidades culturais.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Penguin Books, 1980.
- ELLIOTT, David. *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 21. ed. São Paulo: Graal, 2005.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.
- GOEHR, L. *The imaginary museum of musical works*. New York: Oxford University Press, 1992.
- HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997a.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jan./jun. 1997b.
- _____. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 51-100.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & Realidade*, n. 27, v. 1, p. 11-26, 2002.
- LARA, Arthur Hunold. *Grafite: arte urbana em movimento*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)–Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: um travestismo discursivo na educação de surdos. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Canoas. 2ª *Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p. 113-124.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.
- RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte*. Trad. de Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 71-115.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura*. Tradução de Marie Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Recebido em 29/01/2008

Aprovado em 05/03/2008