

Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais¹

Intercultural education in music: perspectives for a pedagogy of conflict and the eradication of musical epistemicides

Luis Ricardo Silva Queiroz

Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.
(MIA COUTO)

A percepção do outro, via o brilho das luzes que lhe ilumina, implica uma tarefa difícil para nós humanos: sermos capazes de apagar as nossas próprias luzes, pois com elas iluminando, o outro sempre estará à sombra da nossa percepção. A beleza poética da epígrafe de Mia Couto retrata um paradoxo que permeia a educação, as artes, a música e a cultura em geral. Paradoxo que exige de nós o exercício de nos tornarmos disponíveis a uma *outrificação* que nos leve a enxergar, ouvir, perceber, reconhecer, respeitar e interagir com o outro. Essa capacidade implica a abertura para parâmetros, valores, significados e ações que precisam ser construídos a partir de bases transculturais, que nos possibilitem, mesmo vinculados às redes de nossas culturas, sermos capazes de perceber, compreender e, sobretudo, interagir com a cultura e a singularidade do outro. Nessa perspectiva estão construídos os pilares do que denomino neste texto de formação musical intercultural.

O contato com o diferente, com o outro, permeia a vida, os modos de pensar e agir dos sujeitos que compõem os diversificados mundos sociais, en-

¹ Dedico este texto a Leonardo Moraes Batista, pelas muitas trocas, reflexões, debates e lutas em prol da educação musical brasileira.

tre eles a escola. Somos diferentes e necessitamos, por meio da construção de caminhos que possibilitem a igualdade de direitos e acessos, trabalhar e legitimar o que temos de mais representativo nas nossas identidades: a nossa condição de ser diferente. Nesse contexto, o debate sobre e a busca pela diversidade nos leva a questionar a hegemonia de conhecimentos e saberes que, consolidados por culturas dominantes, promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Essas exclusões e assassinatos geram, ainda hoje, no campo da música, preconceitos e dominações de repertórios e modelos de ensino canônicos, baseados, sobretudo, na imposição da cultura musical erudita europeia sobre outras formas de expressão musical, estabelecendo hierarquias que, durante muito tempo, marcaram, de forma absoluta, a educação musical brasileira institucionalizada. Todavia, a partir dos anos de 1980, um amplo debate no âmbito da formação e da produção musical e o (re)conhecimento da multiplicidade de culturas que caracterizam o contexto cultural do Brasil, tem nos levado a problematizar essa realidade e a buscar estratégias que reajam fortemente aos epistemicídios musicais que marcaram a trajetória da música no país e que, ao estabelecer profundas mortes de conhecimentos, saberes e simbolismos, também corroboram para a consolidação e a permanência de grandes males que adoecem a humanidade: racismo, xenofobia, machismo, homofobia, miséria, fome, falta de moradia, entre outros.

A dominação de determinadas culturas sobre outras e a mixagem distorcida que permeou a trajetória da formação musical no país fizeram com que algumas poucas vozes se sobrepusessem a outras, criando desafios e dominações que ainda precisam ser vencidos, para que possamos, de fato, remar rumo a uma educação musical intercultural. Nessa realidade de dominações e exclusões, ainda há certa conformidade de objetivos, conteúdos, metodologias e outras perspectivas educativas de ensino de música que, cada vez mais, precisam ser problematizados e redefinidos no âmbito da formação musical brasileira.

É pensando nesse cenário que me proponho neste texto a discutir, analisar e refletir sobre a formação musical no âmbito da educação básica, considerando dimensões político-educacionais que marcam esse universo de formação cultural no Brasil. As abordagens aqui apresentadas assumem como perspectivas ideológica e epistemológica a busca por uma educação musical que

reconheça a diversidade e promova a interculturalidade, com a consciência de que tal conquista, no mundo atual, passa fundamentalmente pela vinculação dos educadores musicais a uma pedagogia do conflito. Os conceitos que fundamentam as discussões aqui evocadas, bem como as reflexões decorrentes de suas aplicações no âmbito da formação em música, serão desenvolvidos ao longo do texto, mas necessitam, além de uma abertura científica imprescindível para sua compreensão, de aberturas espiritual e humana, ambas fundamentais para qualquer transformação que, criativamente, se propõe de fato a ser transformadora.

O debate aqui proposto tem como base uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza teórica, abrangendo estudos bibliográficos sobre o tema aqui analisado e pesquisa documental no âmbito da legislação político-educacional-cultural que tem orientado o ensino de música no contexto das escolas de educação básica. Além disso, as reflexões realizadas neste trabalho estão pautadas em experiências empíricas consolidadas ao longo de quinze anos de atuação como pesquisador e professor, que têm a educação básica e a diversidade cultural e musical como foco de estudo.

Interculturalidade: perspectivas para pensar a formação musical

As discussões sobre a multiculturalidade constituída pela diversidade das culturas do mundo fez emergir diferentes vertentes investigativas sobre tal fenômeno, compondo, assim, um movimento acadêmico amplo e bastante polissêmico denominado por diversos autores, sobretudo do mundo Anglo-Saxão, de multiculturalismo (CANDAU, 2012). Tal conceito foi concebido a partir de bases polissêmicas e, na visão de alguns autores, principalmente da América Latina (WALSH, 2012), apesar de o multiculturalismo ter sido importante para fazer emergir a multiculturalidade das culturas nos debates acadêmicos e para o reconhecimento da força e da conquista de movimentos de diferentes grupos sociais, o conceito não questiona, em diversas das suas correntes, o isolamento e a hierarquização que ainda estão na base das diferenças humanas e da diversidade cultural

Neste texto uso a ideia de multiculturalidade, como o reconhecimento da diversidade de culturas, mas não me acosto às bases teóricas do multiculturalismo, por me identificar de forma mais explícita com as abordagens

direcionadas para a interculturalidade. De toda forma, é importante salientar que a base epistemológica que orienta este texto, visando à análise de processos de produção e formação em música na atualidade, se relaciona à corrente do “multiculturalismo interativo”. Corrente essa que, de acordo com as perspectivas de Candau (2012, p. 243), “[...] propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.”

Portanto, conduzo as análises deste texto na direção de uma formação em música intercultural, que toma a interculturalidade como foco para pensar o lugar da música na sociedade e problematizar a inserção desse fenômeno no âmbito da educação formal. As discussões e análises realizadas, concebem a interculturalidade em uma perspectiva distinta de multiculturalidade, entendendo que enquanto na primeira busca-se a inter-relação e o diálogo entre culturas, a segunda pode se limitar ao reconhecimento da multiplicidade de culturas, sem promover qualquer tipo de relação entre elas. Entendo a interculturalidade como uma importante ferramenta para o reconhecimento e, mais que isso, a erradicação de epistemicídios que marcaram, e ainda marcam, a inserção da música no âmbito da sociedade e, conseqüentemente, sustentam pilares importantes da formação institucional em música no Brasil.

Para Catherine Walsh, o fato de a interculturalidade ter se tornado “um tema da moda” é, em certo sentido, positivo, pois sugere “a consciência e o reconhecimento da diversidade cultural” que caracteriza a sociedade na contemporaneidade. Mas, na visão da autora, há um aspecto perigoso nessa proliferação do tema, haja vista que essa tendência pode reduzir, muitas vezes, a interculturalidade a uma espécie de um novo multiculturalismo, “subtraindo-a, assim, de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador.” (WALSH, 2012, p. 61, tradução minha). A crítica da autora se fundamenta na concepção de que no multiculturalismo reconhece-se a diversidade das culturas, mas pouco questiona o desequilíbrio, as dominações e as necessidades de ações afirmativas para a reconstrução e a transformação da sociedade, como almejam as perspectivas interculturais.

Interculturalidade é, portanto, um fenômeno que se consolida pelo diálogo e a interação entre diferentes culturas, com vistas a promover, de fato, a

composição de um mosaico multifacetado de conhecimentos e saberes compartilhados. Conhecimentos e saberes que emergem de diferentes culturas e propiciem a integração entre elas, sem o estabelecimento de hierarquias e dominações de uma sobre a outra. No campo da música, a interculturalidade musical transcende a dimensão do reconhecimento e do respeito à música do outro, perspectiva fortemente enfatizada em diversos trabalhos da área, se inserido na esfera da valorização e inter-relação de diferentes culturas musicais. Vale salientar que o conceito de música que utilizo aqui se alinha às perspectivas epistemológicas do campo da etnomusicologia, reconhecendo que música se caracteriza pelas dimensões sonoras e não sonoras que permeiam tal fenômeno no âmbito da cultura. Assim, música é algo que se estabelece a partir da inter-relação dos aspectos estéticos e estruturais do som à vida que tais elementos ganham nos significados construídos pelas teias da cultura (ARROYO, 2002; BLACKING, 1973; HOOD, 1971; MERRIAM, 1964; QUEIROZ, 2015).

Pensar em uma formação intercultural em música implica evocar, reconhecer e interagir com um amplo universo da diversidade: os sujeitos que fazem música, as estéticas que configuram as estruturas sonoro-musicais, e os significados que esses fenômenos ganham em seus contextos específicos. Trata-se de uma proposta de inter-relação necessária para a sociedade e o mundo contemporâneos, em que os diferentes sujeitos vivem e convivem no dia a dia, compactuado espaços, disputando direitos e acessos e entrando em contanto/confronto cotidianamente. Não se trata mais de conhecer e interagir com a pluralidade de músicas como um exercício de ampliar o conhecimento e a curiosidade. Trata-se, sim, de uma construção de identidades diferentes em espaços compartilhados, em que os diversos sujeitos precisam aprender a respeitar as suas diferenças e fazer delas importantes pilares para a construção e a inter-relação coletivas.

Em uma perspectiva de formação musical intercultural, o aparecimento de conflitos é inevitável e, de certa forma, necessário para que as diferenças apareçam, se pronunciem, defendam seus direitos e sejam consideradas. Assim, os conflitos serão trabalhados, não por imposição ou dominação, mas pelo diálogo e a interação necessária para que sejam atenuados. Não se deve evitar o conflito em uma prática musical intercultural, deve-se evitar a indiferença, o desrespeito, o pré-conceito, a discriminação e a dominação. Alinhada a essa perspectiva, Candau (2012, p. 242), refletindo sobre o campo mais

abrangente da educação, enfatiza que: “a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”.

Pensar a interculturalidade, no âmbito da cultura brasileira, exige de nós o exercício de compreender uma gama de idiossincrasias que tatuaram marcas profundas na nossa sociedade, considerando a constituição histórica do país, consolidadas por uma conjuntura de dominações, imposições e exclusões. A reflexão acerca de uma formação musical intercultural no Brasil precisa incorporar debates, lutas e reivindicações que não se alinham à realidade de outras nações tomadas, muitas vezes, como exemplo para a definição de práticas musicais e de processos formativos em música. É explícita no país a influência dos modelos europeus nos repertórios sinfônicos e nas músicas de concerto em geral que frequentam nossos teatros e nossas instituições de ensino. Da mesma forma, o jazz americano tem fornecido bases importantes para a prática profissional da música popular, fazendo com que métodos concebidos para o ensino desse gênero musical sejam importados como modelos para o ensino institucionalizado da música popular no Brasil. Em um debate sobre formação musical intercultural é preciso questionar e repensar perspectivas dessa natureza, pois como nos alerta Catherine Walsh:

[...] falar sobre a interculturalidade no contexto europeu não é o mesmo que pensá-la aqui na América do Sul, onde a aspiração da dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição da modernidade e seu outro lado, o colonialismo, tomaram forma, prática e significado (WALSH, 2012, p. 62, tradução minha).

No âmbito da educação na América Latina, a interculturalidade tem ganhado um espaço representativo e em constante processo de ampliação, sendo referência para concepções e ações educacionais em diferentes contextos de ensino. Walsh (2012) apresenta três concepções centrais que caracterizam a educação intercultural na contemporaneidade, principalmente nas correntes epistemológicas que abordam nuances do continente latino-americano. Nas definições da autora:

- A primeira perspectiva, denominada de “relacional”, se refere ao “[...] contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais diferentes, que podem se

estabelecer em condições de igualdade ou desigualdade”. (p. 63, tradução minha). Assume-se, assim, com essa forma de pensar, que a interculturalidade é algo natural, que sempre existiu, considerando que o contato e relação entre diferentes culturas são aspectos sempre presentes na sociedade. O problema dessa perspectiva, tendo em vista processos de formação em música, é que ela oculta e minimiza os conflitos e os contextos de poder e, dessa maneira, a dominação de determinadas músicas sobre outras continuam a existir. É como considerar que houvesse uma dimensão intercultural em música simplesmente pelo fato de músicas eruditas, músicas populares e músicas de culturas populares, por exemplo, conviverem e serem mediadas por algum tipo de contato entre pessoas que as produzem no mundo atual. Sob essa ótica, as relações interculturais musicais ficam limitadas, de certa forma, ao âmbito das relações interpessoais. Ao minimizar os conflitos entre diferentes expressões da música, não sendo questionadora da assimetria que caracteriza os espaços e a hierarquia entre culturas musicais diversas, essa perspectiva deixa de lado estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e epistemológicas - que colocam a diversidade cultural e musical em patamares de superioridade e inferioridade entre culturas.

- Na segunda perspectiva, denominada de “funcional”, “a interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com vistas à inclusão das mesmas ao interior da estrutura social estabelecida.” (p. 63, tradução minha). No âmbito das práticas musicais, essa perspectiva visa favorecer a chamada “coesão social”, fazendo com que expressões musicais de grupos socioculturais subalternizados sejam incorporadas e absorvidas por culturas hegemônicas. Assim, reconhece-se a multiculturalidade e visa-se promover a interação entre culturas que caracterizam o universo da música, mas tal processo de interação visa sucumbir determinadas expressões à assimilação de outras, principalmente aquelas vinculadas à “boa música”. Em outras palavras, reconhece-se a diferença, mas sem colocá-la em conflito e sem questionar a hegemonia de determinadas músicas, promove-se o esfacelamento das diversidades inferiores, visando tornar os sujeitos todos participantes das vertentes culturais superiores. Com a diminuição da tensão e do conflito, sobretudo os que se consolidam a partir de debates e ações promovidos por grupos e movimentos sociais que põem em xeque hierarquias sócio-identitárias,

há uma tendência de manutenção de estruturas de poder vigentes. A diferença dessa perspectiva para a primeira é que ela visa promover interação, não concebendo a interculturalidade como algo naturalmente existente, mas uma interação pautada na hierarquia que prioriza os “melhores” saberes e conhecimentos.

- A terceira e última perspectiva, assumida por Walsh como mais adequada para suas análises, é concebida como “interculturalidade crítica”. O ponto central dessa vertente é o “[...] problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado”. Como processo e projeto, a interculturalidade crítica é questionadora da “[...] lógica irracional do capitalismo [...]” e das dominações que marcaram a imposição de determinadas culturas sobre outras no mundo contemporâneo. Assim, essa perspectiva está relacionada à construção de sociedades diferentes, que adotam outra ordem social, não partindo “[...] do problema da diversidade ou diferença em si, nem tampouco da tolerância ou inclusão cultural (neo)liberal”. (p. 65, tradução minha). Para o campo da música, essa corrente assume o questionamento das indiferenças e das desigualdades que alicerçaram a legitimação histórica dos diferentes grupos sociais e, conseqüentemente, de suas práticas musicais. Nessa perspectiva, concepções e práticas interculturais visam a busca de sociedades que reconheçam, promovam e assumam as diferenças como dimensões fundamentais para a construção de uma sociedade “democrática” em suas múltiplas dimensões, valorizando o diálogo, as interações, as decisões e as legitimações culturais, que devem ser construídas por uma relação equilibrada entre sujeitos e grupos sociais diversos. Para isso é fundamental não só questionar as exclusões históricas, mas buscar estratégias para o fortalecimento de grupos e de saberes que foram histórica e culturalmente inferiorizados. Essa é a perceptiva de interculturalidade musical que assumo nas análises realizadas ao longo deste trabalho.

A partir dessas definições, uma proposta de formação intercultural em música, com base na perspectiva da interculturalidade crítica, assumida neste texto, visa estabelecer diálogos e interações de diferentes culturas, mas objetiva também fazer emergir, no ensino de música, estéticas musicais, repertórios, estruturas sonoras e, principalmente, sujeitos que, por diversas outras exclusões, tiveram suas práticas musicais negligenciadas no processo de institucio-

nalização da música no Brasil. Basta um olhar um pouco mais atento para as nossas instituições formais de ensino de música para perceber que a música dos negros, das muitas etnias indígenas, das mulheres, das diversas comunidades que compõem a cena da cultura popular no país, entre outras, foram e estão sendo ainda hoje demasiadamente excluídas. Essas exclusões não estão só nos conteúdos, mas também nas estratégias de ensino, nas maneiras de pensar e organizar os currículos, na dominação irrestrita dos modelos disciplinares que dividem, compartimentam e fragmentam a beleza da plenitude que caracteriza a expressão musical. Em uma proposta de formação intercultural, questiona-se a hegemonia dos conhecimentos e saberes musicais que são trabalhados no processo de formação, mas questiona-se, também, as formas, as estratégias, os processos e as situações em que ocorrem ensino de música.

É importante destacar, ainda, que uma formação musical intercultural passa, fundamentalmente, por uma dimensão ética, o que nos leva a refletir sobre questões como as demarcadas por Wayne Bowman, quando enfatiza:

Pense por um momento sobre as forças que estão incomodando e dividindo o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, falta de moradia, terrorismo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios demasiado numerosos para mencionar. Considere, também, a coragem e a convicção dos que dedicam suas vidas lutando contra essas coisas. Neste contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores profissionais [...] (BOWMAN, 2007, p. 113, tradução minha).

Pensando sobre os problemas sociais e humanos destacados pelo autor e assumindo que nós, formadores de humanos por meio da formação musical, temos grande responsabilidade nesse cenário, somos levados a travar batalhas imprescindíveis para uma formação musical intercultural, quais sejam: lutar contra os males sociais e combater os epistemicídios musicais que, pelas mortes simbólicas, são indutores e promotores de diversas outras matanças. Ao matar formas de pensar, formas de sentir, formas de ser e estar no mundo, formas de fazer e sentir músicas, se assassina sujeitos. E esses assassinatos simbólicos geram intolerâncias e massacres que resultam, inclusive, em assassinatos físicos. Uma pena, temos que admitir, que só esses últimos é que têm ganhado um pouco mais de atenção e o cuidado no âmbito da nossa sociedade. Assim, combate-se os efeitos da doença, mas quase nunca a causa. Pois a causa não está nos atos físicos, mas sim nas dimensões simbólicas e, nessa esfera, a música tem muito a ver com essas lutas.

Epistemicídios, feminicídios, etnocídios e outros males culturais que marcam a música na sociedade: desafios para uma formação musical intercultural

Epistemicídio, conforme as definições de Santos e Menezes (2010), no livro *Epistemologias do Sul*, se refere à destruição e à interiorização de determinadas formas de saberes que, massacradas pelo colonialismo e seus impactos no mundo atual, desperdiçam, maltratam, limitam e excluem riquezas das mais diversas formas. Esse processo epistemicida priva os sujeitos e a cultura em geral de conhecer saberes e visões multifacetadas de mundo, protagonizadas por comunidades, grupos e atores sociais presentes nas diferentes sociedades. Aplicando esse conceito à realidade da cultura brasileira, é notório que entre os diversos epistemicídios perpetuados desde a colonização, os saberes musicais locais foram demasiadamente vitimados.

Todavia, pelo menos de forma mais explícita a partir da década de 1950, a descoberta de que não há padrões, modelos, valores e significados absolutos em música fez emergir problematizações e buscas diversas no âmbito da pesquisa, da produção, da prática e da formação musical, problematizando os muitos epistemicídios musicais cometidos no Brasil e no mundo. Dos cânones da música erudita que dominaram os processos de ensino de música na Europa, institucionalizado a partir do século XVIII, à incorporação de expressões consolidadas da música popular, como o jazz no âmbito de instituições de ensino de música norte-americanas e, mais recentemente, o estabelecimento de cursos vinculados à música brasileira popular no Brasil, vimos passivamente diversos saberes musicais serem esmagados, esquecidos, julgados de forma preconceituosa e assassinados pelo esquecimento dentro das instituições de ensino e das práticas musicais “valorizadas” no país. É esse fenômeno que denomino neste trabalho de epistemicídio musical. Epistemicídio que deixou marcas tão profundas na mixagem musical institucionalizada do Brasil que nos faz hoje ter a percepção que, para buscar qualquer tipo de equilíbrio e interação dos diversos saberes que alicerçam a nossa música, será preciso fazer o exercício proposto por Boaventura de Souza Santos. Para o autor temos que realizar uma “dupla escavação”:

[...] escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas; escavar no colonialismo e no neocolonialismo para descobrir nos escombros das relações

dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas outras possíveis relações mais recíprocas e igualitárias. (SANTOS, 2002, p. 18).

Nesse processo de escavação descobriremos que se trata na verdade de escavar rumo a uma (re)descoberta simbólica que nos permita sair da cegueira e da surdez que continua a perpetuar exclusões, preconceitos e engessamentos nas escolas de música. É válido ressaltar que não estão incluídos nessa crítica as exceções e conquistas positivas das últimas décadas e as concepções e ações que orientam a atuação de diversos profissionais de ensino da música no país. O que quero enfatizar aqui é que a cegueira e a surdez que nos corroem diariamente nos processos de prática e formação em música são resultados maléficos dos epistemicídios musicais que excluíram da nossa formação cultural uma série de práticas e de valores qualificados, com base nos pilares de culturas dominantes, como ruins, inadequados, desqualificados e, portanto, indignos de serem ensinados, estudados e aprendidos em instituições formais de ensino.

Esses epistemicídios musicais estão associados a diversos outros males que historicamente estão impregnados na sociedade e que, por extensão, desenharam o retrato institucional do ensino de música no país. Façamos o exercício de refletir sobre as práticas musicais e formativo-musicais que cada um de nós desenvolve nas aulas de música em escolas de diferentes contextos e níveis de ensino no país. A partir dessa reflexão, respondamos as seguintes questões: qual a presença de negros e de suas obras no trabalho que desenvolve em música? Qual a recorrência feminina nas práticas musicais e educativo-musicais que realiza? De que localidades geográficas emergem as músicas que trabalha? Como a música indígena permeia as ações que desenvolve? Qual o seu conhecimento sobre os sujeitos e as culturas presentes nos repertórios que estuda e interpreta?

Certamente muitas outras questões poderiam ser levantadas, mas acredito que as listadas anteriormente são suficientes para nos mostrar grandes ausências étnico-rationais e de gênero presentes nas nossas práticas musicais e educativo-musicais. Essas ausências são resultantes de epistemicídios musicais consolidados por outros males, como os etnocídios e os feminicídios, que têm grande impacto na América Latina e que representam grandes exclusões no cenário da institucionalização da música na cultura Brasileira. O etnocídio é definido como “a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição [...]”. (CLASTRES,

2004, p. 56). Femicídio é um termo que “deve englobar todo e qualquer assassinato de mulheres”, abrangendo inclusive, fazendo gancho com a perspectiva dos epistemicídios, a matança de saberes, valores e significados (SEGATO, 2006, p. 2, tradução minha).

Enfrentar esses males implica em romper com conhecimentos e saberes dominantes no âmbito da música institucionalizada, implica em reinventar estratégias de transmissão cultural relacionadas à interculturalidade que permeia a música no Brasil, implica a capacidade de abandonar velhas fórmulas e incorporar novos conceitos, novas buscas, novas maneiras de olhar para o mundo. Reagir a esses males implica a coragem de assumir uma pedagogia do conflito, que reconhece e é delineada a partir do conflito, com vistas a fazer de tal aspecto a base de uma formação em música na e para a interculturalidade.

Rumo a uma pedagogia do conflito: caminhos para uma educação musical intercultural

A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002), traz no seu preâmbulo, entre outros aspectos, a afirmação de “que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, **ao diálogo** e à cooperação, em um **clima de confiança** e de **entendimento mútuos**, estão entre as melhores **garantias da paz** e da segurança internacionais [...]” (UNESCO, 2002, p. 1, grifos meus). Essa perspectiva evoca uma proposição para o “respeito” à diversidade cultural dissonante do que se espera de uma proposição intercultural, como a discutida e analisada neste artigo. Enquanto houver uma busca pela diferença e pela diversidade cultural como uma garantia “da paz e da segurança internacional”, estaremos condicionando o debate e a luta pela valorização e reconhecimento das diferenças na segunda perspectiva de interculturalidade discutida anteriormente. Perspectiva em que a interação entre as culturas deve servir à adequação dos grupos subalternos à estrutura social estabelecida e consolidada. Essa perspectiva ainda fica mais evidente se considerarmos que mecanismos internacionais, como a UNESCO, tendem a considerar como referências para a “segurança internacional” as definições dos chamados países desenvolvidos e, portanto, modelos para os em desenvolvimento e, principalmente, para os subdesenvolvidos.

Sob essa batuta, evitando-se o conflito necessário para o diálogo e inter-relação que as dimensões de uma interculturalidade crítica exigem, tendemos a cair na hegemonia plantada por formas de pensamento e estratégias de ação dominantes. Tal realidade precisa ser revista urgentemente! Essa revisão implica, inclusive, a redefinição de bases conceituais que deram suporte à luta pelos Direitos Humanos na modernidade, centradas na busca e na valorização da igualdade. As batalhas dos dias atuais precisam ser reconfiguradas para que, transcendendo qualquer hegemonia cultural, possam pautar o direito de ser diferente, via uma igualdade de oportunidades, lugares, acessos e decisões. Essa busca é reiterada por Boaventura Santos quando afirma que:

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442).

Pensar os direitos humanos como interculturais e, de tal forma, em proposições e ações de respeito e inter-relação das diferenças, implica reconhecer que o “conflito” é necessário, pois ele é um resultado esperado quando se coloca em contato, e claro, em “confronto”, diferentes culturas. É no confronto do diálogo e no conflito da interação que, de fato, é possível construir perspectivas compartilhadas em que os diferentes sujeitos possam fazer soar suas vozes. Só não há conflito quanto há hegemonia de pensamento e isso se dá, fundamentalmente, quando há, implícita ou explicitamente, domínio de algumas culturas, de determinadas formas de pensar, de algumas maneiras de valorar, de determinadas perspectivas de lidar com os conhecimentos e saberes dominantes.

Nesse universo, a proposição de uma pedagogia do conflito, como base para a formação musical, é algo necessário se, de fato, almejarmos uma proposta de educação musical vinculada à interculturalidade; uma proposta de educação musical que, mais do que lidar com diferentes músicas de diversas culturas, promova e fortaleça a interação entre tais culturas. Uma pedagogia do conflito no âmbito da educação musical significa o questionamento e o enfretamento de linearidades e de monoculturalidades no ensino de música, implica colocar em conflito dimensões estéticas e sistemas sonoros, mas, sobretudo, implica o confronto de dimensões simbólicas e de significados que

permeiam qualquer universo da música. Uma pedagogia do conflito em educação musical coloca em xeque as discussões de qualidade, que comparam músicas diferentes a partir de padrões unilaterais estabelecidos por culturas musicais dominantes. Assim, uma pedagoga nessa perspectiva traz para as práticas de ensino de música a coragem de trabalhar e ensinar músicas relacionadas a grandes conflitos do mundo contemporâneo: a luta contra o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros aspectos fortemente presentes na expressão humano-musical.

Uma pedagogia do conflito em música visa, como qualquer proposta educacional, a paz, a harmonia, o equilíbrio e a boa convivência entre as culturas musicais. Mas reconhece que, para isso, é preciso (re)mixar vozes a fim de que todas falem e, mais que isso, com vistas a que sejam todas ouvidas. Mas para que falem e sejam ouvidas pelas suas próprias luzes e, para isso, é preciso sim, a exemplo do que sugere o poeta Mia Couto na epígrafe deste texto, apagar as luzes daqueles que as pretendem fazer falar. É preciso paz, mas paz construída a muitas vozes, pois como propagou o Rapa, na conhecida canção “Minha Alma” (A paz que eu não quero), “paz sem voz, não é paz, é medo!”

Almejo uma pedagogia do conflito em educação musical que debata temas e questões fundamentais para minimizarmos as exclusões e os epistemicídios musicais que marcaram a nossa sociedade, sobretudo no âmbito da institucionalização do ensino. Uma pedagogia do conflito que faça resistência à distorção que, durante muito tempo, foi hegemônica no ensino de música no Brasil, concebido por imposições que, nos levando a achar que estávamos iluminados pelas nossas luzes musicais, nos fizeram viver à sombra da luz dos outros... tanto no que tange à prática musical, quanto no que se refere aos processos de formação para tal prática.

Uma pedagogia do conflito em educação musical é uma pedagogia que rompe com conhecimentos e saberes monoculturais, que coloca em xeque estruturas e fórmulas sonoras consolidadas e eleitas como “boas”, “melhores” e “mais adequadas”. Uma pedagogia do conflito em educação musical questiona e coloca em xeque estratégias pedagógicas prontas, embasadas em modelos hegemônicos consolidados para culturas musicais unilaterais. Uma pedagogia do conflito em educação musical entende que a construção humana, sobretudo para o ensino da música, passa pelo processo de reprodução, mas necessita também de processos de criação, principalmente quando a reprodução está

vinculada a modelos e a fórmulas de ensino concebidas para outras músicas e para outras realidades culturais diferentes da brasileira. Uma pedagogia do conflito questiona a incorporação passiva de conhecimentos e saberes que perpetuem a “boa convivência”, entendendo que os conflitos entre culturas constituem realidades sociais que precisam ser incorporadas ao universo de formação do ser humano. As discussões apresentadas até esta parte do texto estão embasadas em perspectivas amplas da formação musical, considerando aspectos relacionados aos diferentes contextos de ensino da música no país. A partir do próximo tópico, direciono minhas análises para a realidade mais específica da formação musical no âmbito da educação básica.

O ensino de música na escola de educação básica no Brasil: assumindo reponsabilidades sociais

Como destaca Nascimento (2006, p. 51-52), “nas trilhas abertas pelas mudanças implementadas pela modernidade, foram concebidos muitos processos e meios de transmissão social de conhecimento”. No entanto, para o autor, a escola se caracteriza como um dos mais importantes, haja vista que, com esse “lugar” da cultura, se institucionalizou um espaço fundamental para garantir aos sujeitos acesso aos conhecimentos e saberes que lhes são imprescindíveis para viver em sociedade. Ao longo de sua história, a escola ganhou legitimação social e ocupa, na contemporaneidade, papel importante no processo de enculturação dos sujeitos. Sem me ater à longa e complexa trajetória que caracteriza o lugar, a função e os objetivos da escola de educação básica, destaco aqui um período que tenho concebido como a “redescoberta da escola e da educação básica” no mundo e no Brasil. Período esse que se estabelece a partir dos anos 2000, tendo como marco a definição da ONU (Organização das Nações Unidas), na *Declaração do Milênio*, de que “atingir o ensino básico universal” é um dos oito “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”. Assim, nas definições da ONU, é preciso assumir como projeto crucial para o século XXI as seguintes prioridades: 1 - erradicar a extrema pobreza e a fome, **2 - atingir o ensino básico universal**, 3 - promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, 4 - reduzir a mortalidade infantil, 5 - melhorar a saúde maternal, 6 - combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças, 7 - garantir a sustentabilidade ambiental e 8 - estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (ONU, 2016).

Essas definições, entre outras da ONU e da UNESCO para a formação escolar, tiveram e ainda têm grande impacto nas políticas públicas para a educação básica no mundo e, conseqüentemente, impulsionaram o movimento de valorização desse seguimento educacional no Brasil e em toda a América Latina. No contexto brasileiro, esse processo pode ser evidenciado no fortalecimento das políticas públicas para a educação básica com a criação de diversos programas de apoio à formação docente para o contexto escolar, com o estabelecimento de um fundo específico para financiamento de tal realidade (FUNDEB) e com a implementação de um sistema de avaliação vinculado às perspectivas do cenário internacional para aferir qualidade à educação básica nos diferentes países (IDEB). O apogeu desse processo na recente política educacional brasileira se deu na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024 - Lei 13.005/14) que têm, entre as suas vinte metas, quinze diretamente relacionadas à escola de educação básica (BRASIL, 2014).

Mas apesar de todos os avanços conquistados, a realidade das escolas de educação básica no Brasil ainda carece de atenção e cuidado, pois, entre outros aspectos, como destaca Candau (2012, p. 236-237), “inúmeros têm sido os estudos e as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas”. Nessa mesma perspectiva, há um conjunto sistemático de denúncias à ausência de vozes musicais que, presentes na multiculturalidade que compõe o mundo, estão excluídas das práticas de ensino de música na escola. As palavras de Rosângela Tugny são representativas de lacunas impregnadas no cenário da música no Brasil. A autora, refletindo sobre o “Encontro Internacional da Etnomusicologia”, realizado em outubro de 2000, em Belo Horizonte, enfatiza que, embora o evento tenha sido um encontro sobre música:

Muito se falou do caráter inaudível da voz dos índios e dos negros para uma grande parte da sociedade brasileira. Muito se pensou sobre a forma pela qual se confinaram na opacidade as vozes dos xamãs, dos pais-de-santo, dos capitães do Reinado. Não porque não falem ou não cantem, mas porque suas vozes e suas músicas costumam sofrer um esvaziamento, uma perda de sentido quando chegam aos ouvidos dos brancos: de fato não são escutadas (TUGNY, 2006, p. 9).

Essa realidade tem impactos visíveis no universo de ensino de música das escolas, com poucas exceções. Com efeito, a diversidade que há de músicas e de sujeitos que fazem os mundos musicais do Brasil, muitas vezes, quando

aparecem no contexto escolar, vêm marcadas por estereótipos “folcloristas” presentes na sociedade brasileira, que congelam padrões estéticos em conhecimentos limitados de repertórios, exercícios de ritmos, experiências de motivos melódicos, entre outros aspectos. Nesse universo, há inclusive a incorporação, a diversas práticas musicais da cultura popular, de parâmetros sonoros que lhes são alheios, empobrecendo, mesmo estruturalmente, expressões da música que têm fundamentos expressivo-sonoros diferentes dos canonizados nas instituições. Assim, músicas dessa natureza se tornam iluminadas por outras luzes que não são as que lhes são próprias. Como um exemplo dessa realidade, posso citar a incorporação de harmonia e de padrões de afinação em músicas do coco de roda, do maracatu, do congado, do candomblé, de comunidades indígenas como a dos Tremembés, entre outras culturas musicais, que não utilizam tais referências sonoras em suas práticas. Assim, ao colocar harmonia ou buscar afinações baseados nos modelos ocidentais, há um certo “empobrecimento” dessas práticas que, adequadas e “analisadas” sob esses parâmetros, se tornam “simplesinhas” e “pobres” esteticamente.

Além dessas questões sonoras, trabalhos dessa natureza tendem a desconsiderar, pelos epistemicídios musicais que venho denunciando ao longo desse texto, outros parâmetros musicais. Parâmetros que estão no âmbito do invisível, da dimensão simbólica, do significado construído para e pela música nas diferentes culturas. As exclusões de conhecimentos e saberes musicais faz com que continuemos a praticar epistemicídios musicais cotidianamente no processo de formação musical escolar. Esses epistemicídios também estão vinculados a feminicídios, a etnocídios, entre outras mortes simbólicas que, ao excluir pessoas, grupos sociais, expressões culturais, perpetuam práticas de ensino de música excludentes e epistemicidas.

Diante do cenário limitadamente explicitado nesta parte do texto, é mister afirmar que o período de “redescoberta da escola e da educação básica” no Brasil e no mundo se alinha à emergência da diversidade e da diferença como parâmetros fundamentais para a construção de uma educação musical e de uma educação em geral que rompam, minimizem e, preferencialmente, erradiquem a indiferença, a intolerância, o desrespeito e a falta de diálogos e interações que continuam promovendo perversos epistemicídios culturais e musicais. A redescoberta e valorização das escolas de educação básica também colocaram em xeque conhecimentos e saberes dominantes nesse contexto,

o que inclui a engessada estrutura curricular disciplinar, presente nas escolas desde, pelo menos, o século XIX. Portanto vivemos um período de valorização e, também, de desconstrução e reconstrução da escola, embasados sobretudo em reflexões como as levantadas por Boaventura de Souza Santos, ao nos lembrar que “sob a capa dos valores universais autorizados pela razão” foi imposta, de fato, “a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe social”. Para o autor, diante desse cenário, a questão fundamental é:

Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural (SANTOS, 2002, p. 30).

O desafio de formar na e para a realidade multicultural das nossas culturas é o grande esteio para a busca de uma educação musical intercultural. Mas se as lacunas ainda são muitas para alcançarmos de fato concepções e práticas de educação e de educação musical interculturais, já é possível perceber avanços e pistas que podem nos guiar rumo a tal objetivo. Destaco, dentro desse panorama, na realidade brasileira da educação básica, o avanço da legislação político-educacional que orienta a realidade escolar, conforme analiso a seguir.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010) dão grande ênfase à diversidade ao longo de todo o Documento, colocando em diálogo o princípio da igualdade de acessos e condições, promovida pela pluralidade de ideias, objetivos, formas de organização escolar e metodologias de ensino, com vistas a formar os sujeitos na e para a diversidade. Esse diálogo é notório no artigo 3º das Diretrizes, ao enfatizar que as etapas e modalidades da educação básica devem:

[...] evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, **culturais**, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe **igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade**, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 1, grifos meus).

Nessa mesma direção caminham as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012a, p. 2). Além desse cenário, delineado para as diferentes

etapas da educação básica, o reconhecimento de que uma escola para contemplar e dialogar com as diferenças não pode seguir diretrizes uniformes para atender a multiplicidades de contextos e sujeitos contemplados por esse nível de ensino gerou, no Brasil, diretrizes distintas para as variadas modalidades da formação básica no país. Assim, além da abertura à diversidade e à educação intercultural, explícitas nas diretrizes mais abrangentes para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), há hoje no país o reconhecimento e a validação de muitas maneiras de organizar os conhecimentos, saberes e formas de ensino na escola. Nesse universo, a educação no campo ganhou singularidades relacionadas ao contexto cultural que permeia os sujeitos contemplados por tal modalidade (BRASIL, 2002; 2008a); as populações em itinerância encontram possibilidades de serem contempladas de forma diferenciada no contexto escolar (BRASIL, 2012b); a educação indígena deve e pode estar vinculada à realidade dos diferentes povos que constituem o contexto brasileiro (BRASIL, 2012c), a educação quilombola segue princípios e caminhos próprios para esse universo (BRASIL, 2012d); entre outras possibilidades dessa natureza.

Há ainda leis e outras diretrizes importantes, aprovadas no Brasil nesse início de século XXI, com vistas a minimizar exclusões, epistemicídios e etnocídios culturais que permearam a trajetória dos negros e dos indígenas no Brasil. Essas exclusões fizeram com que muitas vezes, a exemplo do que denunciou Rosângela Tugny (2006), citada anteriormente, sequer fossem ouvidas na composição dos conhecimentos e saberes valorizados na sociedade e presentes no universo das escolas. Como reação a essa constatação, duas leis dão ênfase à necessidade de trazer para o contexto escolar elementos vinculados ao universo das culturas afro-brasileira e indígena. Trata-se da lei **10.639/03 - que “institui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003)** – e da Lei **11.645/08 – que inclui nesse universo também a obrigatoriedade da temática “História e Cultura [...] Indígena” (BRASIL, 2008b)**. **Corroboram com essa perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)**.

Todo esse panorama revela um contexto flexível, propício a uma “reinvenção da escola”. Uma escola aberta à diversidade de sujeitos que tecem as redes da cultura brasileira. Uma escola que não precisa mais seguir os

modelos importados da Europa e da América do Norte. Uma escola em que saberes técnicos de diferentes áreas do conhecimento dialoguem com expressões e saberes que permeiam as muitas formas de ser, estar e viver os diversificados mundos que caracterizam a cultura nacional. Uma escola que, além de matemática, física, química, entre outros conhecimentos das chamadas ciências exatas e naturais, também seja pautada por uma formação ampla no âmbito das ciências humanas e das diversas linguagens, transcendendo a supremacia limitada do conhecimento da sintaxe da língua portuguesa, como ainda é a realidade de muitas propostas de ensino existentes na educação básica brasileira.

No universo de mudanças e adequações que tangenciaram a legislação nacional nesse início do novo milênio no Brasil, a música ganhou lugar de destaque, alcançando legalmente aberturas para a consolidação de seu ensino no âmbito da educação básica. Em um contexto abrangente de reformulações das políticas que orientam a educação básica, conforme analisado anteriormente, a aprovação da Lei 11.769/08, que alterou o art. 26 da LDB vigente - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), representou uma importante conquista para área, ao estabelecer que a música deveria ser “componente curricular obrigatório” do ensino de Arte (BRASIL, 2008c). Essa Lei, que gerou grandes debates e diversas transformações na realidade do ensino de música no país, impulsionou a incorporação da música, de diferentes formas e por muitos modos de ensinar, em várias redes de ensino que, antes das definições da 11.769/08, não trabalhavam, de forma específica, a linguagem musical. A mencionada Lei teve impacto inclusive na abertura de novos cursos de licenciatura em música em todos os estados da federação.

Em 2016, a Lei 13.278, alterou mais uma vez o artigo 26 da LDB, definido, em seu parágrafo 6º, que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” Arte, no contexto da educação básica (BRASIL, 2016b). A aprovação dessa Lei substituiu as definições da 11.769/08, mas mantém a conquista fundamental alcançada desde 2008, mantendo a música, agora acompanhada da especificação de outras linguagens artísticas, como um conteúdo obrigatório da educação básica no Brasil.

Mas, dentro desse contexto, mais uma importante conquista para a área de música, essa em construção desde o ano de 2013, foi consolidada em 2016, com a homologação da *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de*

2016, que “Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016a). O Documento é resultado de um processo histórico de grande relevância para a educação musical brasileira, efetivado a partir de uma parceria do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Durante o ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação, responsável por emitir um parecer sobre a possível elaboração de “normas” que orientassem a implementação do ensino de música na educação básica, realizou, em parceria com a ABEM, audiências públicas nas regiões Nordeste, Norte, Centro-Oeste e Sul do país. A região Sudeste foi contemplada por um evento relacionado a esse mesmo tema, realizado pelo CNE em dezembro 2012 e, por tal razão, não foi contemplada nas audiências de 2013.

A partir dos resultados dessas audiências, de reuniões entre o CNE e membros da Diretoria da ABEM e do trabalho da Comissão Constituída² pelo Conselho para apreciar o assunto, o Conselho Pleno do CNE aprovou, por unanimidade, o parecer da Conselheira Rita Gomes do Nascimento, favorável ao Projeto de Resolução que definia “Diretrizes para operacionalização do ensino de música nas escolas de educação básica” (QUEIROZ, 2014; BRASIL, 2013). Apesar de ter sido aprovado em 04 de dezembro de 2013 no CNE, o Projeto de Resolução ainda precisava ser homologado pelo Ministro da Educação, para que tivesse validade nacional, fato que só se consolidou em 10 de maio de 2016. Desde então, as definições da Resolução CNE/CEB n. 02/2016, com diretrizes para a operacionalização do ensino de música nas escolas, tem validade em todo o território nacional (BRASIL, 2016a). De tal forma, a música hoje continua tendo uma presença marcante no cenário da legislação educacional do país e, como tal, precisar assumir a responsabilidade de fazer parte do processo de reinvenção da escola.

Mas, diante de todas essas lutas e conquistas, uma questão é fundamental de ser lançada: de que música e de que ensino de musical os sujeitos que fazem a escola de educação básica no Brasil precisam? Acredito que os debates realizados neste texto promovem algumas reflexões que nos ajudam a pensar e a responder essa questão. Claro que, como precisa ser, tal questão só pode ser respondida de forma aberta e plural. A música e o ensino de música

² Fizeram parte dessa Comissão as conselheiras Malvina Tuttman (Presidente), Rita Gomes do Nascimento (Relatora) e Nilma Lino Gomes e o Conselheiro Luiz Roberto Alves.

que os sujeitos da educação básica do Brasil precisam devem ser revelados nas singularidades das escolas, nos perfis dos alunos que compõem tal contexto, nas formações e vivências profissionais e humanas dos professores e nas inter-relações profundas entre os muitos sujeitos, saberes e conhecimentos que compõem a cultura escolar.

Conclusão

A proposição de processos dialógicos interativos entre culturas, que permeia o conceito de interculturalidade, acena para avanços representativos em debates e questões que têm afligido músicos e professores de música na contemporaneidade. Ao assumir uma perspectiva de formação musical pautada nas concepções da interculturalidade crítica, reconheço neste texto a necessidade de realizar uma revisão profunda no âmbito das práticas e dos processos educativos que caracterizam a música. Revisão que coloque em xeque hierarquias, dominações e exclusões que estão enraizadas no processo histórico de inserção da música nas instituições de ensino do Brasil.

Os desafios para uma formação musical intercultural no país passam por um reequilíbrio de forças, haja vista as muitas distorções que os epistemicídios, feminicídios, etnocídios e outros males culturais que marcam a música na sociedade, causaram na mixagem musical brasileira. Tal reequilíbrio implica a adoção de bases epistemológicas e pedagógicas que coloquem em confronto e interação variadas dimensões práticas, estéticas, simbólicas e formativas em música.

O lugar de destaque alcançado pela escola no mundo atual e a abertura nos dias de hoje para a reinvenção desse lugar relevante para a formação humana, evidenciam a responsabilidade que precisa ser assumida no ensino de música nesse contexto. Assim, uma proposta de formação musical para a escola da contemporaneidade precisa, em diálogo com as definições que regem a educação básica no país, promover e inter-relacionar as diferenças, fazendo aflorar conflitos que, saudavelmente administrados, nos conduzam a um universo musical e cultural estabelecido na e para as diferentes vozes expressas na multiculturalidade de culturas que compõem o Brasil.

As discussões propostas e desenvolvidas ao longo do texto indicam que, para construirmos perspectivas, concepções e práticas que congreguem uma formação intercultural em música, é necessário o abandono de fórmulas mo-

noculturais, estabelecidas por um passado de exclusões e silenciamentos de muitas culturas. Reagir a um cenário dominador e demasiadamente enraizado, a ponto de parecer imutável, como é o caso da organização dos currículos compartimentados em disciplinas isoladas, passa pela coragem de assumir uma pedagogia do conflito no ensino de música. Conflito que está na base de qualquer proposição que almeje a interculturalidade e que pode, se não erradicar, minimizar os epistemicídios musicais que vêm sendo progressivamente cometidos na formação em música no Brasil. É preciso que assumamos um compromisso e, mais que isso, uma responsabilidade social no ensino de música, com vistas a uma prática de formação para e com o outro. Se, retomando o pensamento de Mia Couto que abre este texto, não formos capazes de apagar as nossas luzes por completo, precisamos, minimamente, ter condições de diminuir suas intensidades, para que, assim, possamos perceber, compreender, lidar, interagir e se “tornar disponível para o outro”. Essa *outrificação* é condição *sine qua non* para uma formação em música intercultural e, da mesma forma, para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Resumo: Este texto aborda perspectivas para uma formação intercultural em música. Sob essa ótica, discute e analisa caminhos para o ensino de música na educação básica, considerando dimensões epistemológicas, culturais e político-educacionais que marcam esse universo de formação no Brasil. O estudo tem como base uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza teórica, abrangendo estudos bibliográficos sobre o tema analisado e pesquisa documental no âmbito da legislação político-educacional-cultural que tem orientado o ensino de música nas escolas. Considerando as análises realizadas no texto, é possível concluir que uma proposta de formação musical intercultural precisa assumir em sua base uma pedagogia do conflito em música, com vistas a combater os diversos epistemicídios musicais que marcam a cultura brasileira e a promover o diálogo e a interação entre práticas e culturas musicais distintas.

Palavras-chave: formação musical intercultural, epistemicídios musicais, pedagogia do conflito, música nas escolas, educação básica

Abstract: This paper discusses perspectives for an intercultural education in music. Based on this perspective, this work discusses and analyzes ways to teach music in elementary and high schools, considering epistemological, cultural and political-educational dimensions this educational context in Brazil. Study is grounded in a qualitative research approach. It's based in a theoretical approach that encompasses both bibliographical studies and documentary research. This last one covers the political, educational, and cultural legislation that has supported the teaching of music in Brazilian schools. Considering the analyzes accomplished at this text, it is possible to conclude that a proposal of intercultural musical education needs to assume in its base a pedagogy of the conflict in music. This way, it will be possible to combat the several musical epistemicides that constitute Brazilian culture. Furthermore, it might promote the dialogues and interactions between different musical practices and cultures.

Keywords: Intercultural musical training, musical epistemicides, pedagogy of conflict, music in schools, elementary and high education

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta, Porto Alegre*, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

BLACKING, John. *How musical is man?* London: University of Washington Press, 1973.

BOWMAN, Wayne. Who is the "We"? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013, aprovado em 04 de dezembro de 2013*. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13200%3Aresolucao-ceb-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12759&Itemid=866>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012*. Define Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>.

br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de julho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº n 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Brasília, 2008B. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008C. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. **DISPONÍVEL EM:** < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016B. **Disponível em:** <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CLASTRES, Pierre. O etnocídio. In: _____. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 54-63.

HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist*. Nova York: Mc Graw-Hill, 1971.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: HETKOWSKI, Tania Maria; LIMA JR, Arnaud Soares de. (Orgs.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.

ONU. *Objetivos de desenvolvimento do milênio*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/tema/odm/>>. Acesso em: 23 nov 2016.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Disponível em: <<http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical, 2014. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B.S. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura. *Que és un femicídio: notas para un debate emergente*. Brasília, 2006. (Série Antropológica). Disponível em: <<http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Que%CC%81-es-un-Femicidio.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Apresentação. In: TUGNY, Rosângela Pereira de e QUEIROZ, Rubens Caixeta de (organizadores). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 09-14.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Abril de 2017