

Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação

Eduardo Luedy

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
eduardo.luedy@bol.com.br

Resumo. O presente trabalho busca articular questões pertinentes aos discursos e práticas pedagógicas institucionais em música com alguns dos recentes aportes teóricos críticos em educação que lidam com nexos diversos entre educação, conhecimento, cultura e sociedade. Centrais a tais aportes críticos estão a noção de cultura como prática de significação e a consideração de processos educacionais-institucionais de legitimação do conhecimento, tais como as práticas e os discursos pedagógicos corporificados em seus currículos. Situações pedagógicas vividas num curso de graduação em música e debates teóricos travados em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos são tomados como pretexto para demonstrar como concepções conservadoras de cultura e de educação podem implicar uma redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.

Palavras-chave: teorização crítica em educação, educação musical, cultura popular

Abstract. This paper intends to articulate questions regarding pedagogical discourse and practices in formal music education with those pertaining to recent constructs in critical theory in education that deal with the nexus between knowledge, culture and society. Central to those critical constructs are the notions of culture as a political practice of significance and the critical view of the curriculum as a process that legitimates knowledge. Pedagogical situations lived in a music undergraduate course, and theoretical debates about the academic relevance of considering popular culture to academic purposes were taken as a means to demonstrate how conservative notions of culture and education imply in a limitation or drastical reduction of our political and cultural possibilities in music and in music education.

Keywords: music education, popular culture, critical theory in education

Introdução

O ponto de partida para elaboração do presente trabalho é decorrente de inquietações e questionamentos diversos acerca das complexas relações entre educação, cultura e sociedade que passaram a me assaltar à medida que me familiari-

zava com a chamada teorização educacional crítica (e seus desdobramentos posteriores, tais como a teorização pós-crítica ou pós-estruturalista em educação). Inquietava-me o fato de haver na área de educação brasileira, há pelo menos 20 anos, uma

considerável produção bibliográfica decorrente de tal teorização,¹ em relação à qual a produção teórica em música e educação musical parecia acompanhar apenas timidamente.²

Mas o que vem a ser a teorização crítica em educação? Definir a natureza do pensamento educacional crítico, a partir de um mapeamento de suas genealogias e filiações teóricas e filosóficas diversas, assim como de seus desdobramentos, fugiria ao escopo do trabalho. O que podemos apenas afirmar, aqui, de modo um tanto amplo e genérico, é que a teorização crítica em educação refere-se a toda uma geração de educadores e teóricos sociais que construíram o que se tem hoje como uma tradição de pensamento educacional que busca examinar as relações entre processos pedagógicos diversos e as estruturas de poder da sociedade mais ampla, “abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios” (Moreira, 2003, p. 12).³

Pois bem, à medida que iniciava meu contato com a literatura crítica e pós-crítica em educação, me perguntava de que maneiras a educação musical institucionalizada – incluindo não apenas a escolarização básica, mas também a formação musical acadêmica superior – poderia se valer, por exemplo, da crítica de inspiração marxista em educação, com seus conceitos de *habitus*, capital cultural e reprodução social. Ou de que maneiras poderíamos pensar numa educação musical que lidasse com a emergência dos Estudos Culturais e, portanto, com a noção de cultura como prática de significação. Que implicações haveria para a educação musical os debates que envolvem as noções de gênero, raça e

sexualidade, ou a viabilidade de um currículo multiculturalista em música que lidasse, por exemplo, com a importância da cultura popular para o desenvolvimento de uma pedagogia musical crítica.

Obviamente, não tenho pretensões de responder a todas essas questões. Elas servem mais para chamar a atenção para possibilidades produtivas de diálogos teórico-epistemológicos entre a área de educação – a partir de suas perspectivas críticas e pós-críticas – e a de educação musical. Para tanto, irei me valer de certas situações pedagógicas que vivi, num curso de graduação em música, e de certos debates teóricos que travei – verdadeiras batalhas culturais – em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos.

Mais particularmente, parto de críticas feitas por membros de uma comunidade acadêmica contra a consideração das formas populares, enquanto reação conservadora, para discutir as noções de cultura e teoria que se desvelam nos discursos acadêmicos dominantes acerca do que deve contar como conhecimento válido em música. Parto, também, de certas práticas acadêmicas de educação musical para tentar demonstrar como concepções conservadoras de cultura podem implicar uma redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.

O discurso da teoria como política cultural

Os trechos citados a seguir foram retirados de mensagens enviadas por um dos membros do grupo de Internet, denominado de “Bibliografia”, no qual, em meados de 2004, empreendemos, eu e

¹ Apesar de Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido*, em 1970, representar marco histórico pioneiro e fundamental numa teorização educacional que rompia com o paradigma técnico, então dominante naquele período; e apesar do impacto que os teóricos franceses, Bourdieu, Passeron, Althusser (para citar os mais evidentes), exerceram por aqui, também nesse período, assinalo como momento de maior efervescência na produção educacional crítica brasileira o período que se inicia em meados dos anos de 1980 até fins dos anos de 1990. Autores como Saviani, Libâneo, Gadotti, e, num momento posterior, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira e, mais recentemente, Sandra Corazza, Marisa Vorraber Costa, Regina Leite Garcia e Alfredo Veiga-Neto (também para citar apenas os mais evidentes por aqui) têm ocupado espaço significativo no meio educacional acadêmico e teórico brasileiro. Para uma revisão histórica mais acurada acerca da teorização crítica no Brasil, ver Berticelli (2003), Moreira (2003) e Silva (2004).

² Não obstante as recentes publicações dos grupos de pesquisa coordenados pelas professoras Jusamara Souza (Souza, 2000; Souza; Fialho; Araldi, 2005) e Liane Hentschke (Hentschke et al., 2002), que procuram compreender a relevância de práticas musicais cotidianas para a educação musical, assim como a pesquisa de Cristina Grossi et al. (2001) sobre percepção musical e música popular, dentre outros tantos trabalhos que buscam articular propostas de educação musical com os saberes dos sujeitos envolvidos em seus processos pedagógicos, tais trabalhos, regra geral, não têm politizado suficientemente a discussão acerca da legitimação dos conteúdos em música. Ou seja, tais trabalhos não costumam ter como centro de suas preocupações a problematização das posições enunciativas privilegiadas (que estabelecem o que conta como conhecimento curricular em música, por exemplo) como uma função de relações assimétricas de poder.

³ A teorização educacional crítica é tomada aqui de maneira inclusiva, ou seja, para abarcar também a teorização pós-crítica. Em outros termos, considera-se aqui a teorização pós-crítica como um desdobramento das teorizações críticas. De fato, há mais continuidades do que rupturas entre ambas, apesar de suas diferenças epistemológicas. Para Boaventura de Souza Santos (apud Pacheco, 2001), dentre os traços que lhe são característicos, encontramos: uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico a serviço do poder político e econômico, uma concepção de sociedade que privilegia a identificação de conflitos e interesses e a busca de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social.

outros de seus participantes, um interessantíssimo debate acerca da pertinência (ou não) de se considerar música popular como assunto acadêmico. O grupo foi criado em meados de 2000 por Manuel Veiga, professor emérito da Universidade Federal da Bahia, e do qual constam, hoje, 179 participantes, entre professores, interessados diversos sobre as questões de pesquisa em música e, sobretudo, alunos e alunas que participam ou que já participaram dos seminários de estudos bibliográficos, ministrados pelo professor Veiga no programa de pós-graduação da Escola de Música da Ufba.⁴

[...] qualquer aluno que seja capaz de compreender as complexidades harmônicas e compositivas da Patética [de Beethoven] será também capaz de compreender a complexidade da música do Mano Brown ou de qualquer outra música popular. E se alguém acha que precisa “estudar” música popular é porque é muito idiota e não entendeu a coisa mais importante desta música, que é a espontaneidade com que é feita. Alguém que queira tocar esta música pode fazê-lo simplesmente ouvindo-a. Se não tiver bom ouvido, basta comprar uma revistinha de cifras e tocar. Se não souber ler cifras, pode ver as figurinhas que acompanham as cifras. (Mensagem 1413, grifo meu).⁵

O que eu posso agora dizer é que para mim é *muito fácil compreender qualquer música* (algumas dão mais trabalho, mas eu tenho ferramentas para compreendê-las). Eu gostaria de conhecer alguém que estudando apenas música popular pudesse me dizer algo sobre matrizes rotativas, por exemplo. Se alguém não compreende alguma coisa de rap ou outra música popular pode me perguntar, eu prometo que respondo. (Mensagem 1429, grifo meu).

Não cabe aqui, neste momento, entrar no mérito da questão de se tomar ou não as formas populares como objetos legítimos de estudo acadêmico. Deixemos isso um pouco para depois. Por ora, gostaria de me ater ao conteúdo crítico das posições contrárias à cultura popular e ao que elas revelam, enquanto reação conservadora, principalmente no que tange à noção de cultura que lhe serve de fundamento.

É preciso, no entanto, que se diga que, se por um lado a postura do missivista supracitado não pode ser estendida a todos os participantes da lista – principalmente nos termos em que ela é manifestada – por outro, sua falta de parcimônia, ao mani-

festar seu desagravo publicamente, parece revelar um consenso em torno da legitimidade de tal reação conservadora, não apenas contra a consideração acadêmica das formas populares, como também acerca da noção de superioridade da “alta cultura” ocidental – tida como a razão primeira e incontestável de toda consideração acadêmica institucional.⁶

Por isso, antes de ser tomada apenas como a reação exagerada de alguém, é preciso situar o conteúdo discursivo de tal reação conservadora em função das concepções de cultura que lhe são subjacentes e, principalmente, das implicações políticas e pedagógicas de tal discurso.

Educação, currículos, culturas

Muito embora cultura e educação sejam um par inseparável na teorização educacional convencional – afinal, nesta perspectiva, a educação não é senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma determinada sociedade – para a teorização crítica, diferentemente, os processos educacionais não são considerados apenas como veículos de transmissão da cultura, mas sim como instâncias envolvidas profunda e ativamente na produção e criação de sentidos (Silva, 1996).

A teorização crítica em educação concebe cultura numa perspectiva teórico-epistemológica – em grande medida devedora das conquistas da antropologia e da sociologia do conhecimento – que difere radicalmente das concepções tradicionais ou “perfectivas” que a compreendem como “o conjunto das disposições e das qualidades do espírito ‘cultivado’”. Para a teorização crítica, interessa mais a aceção descritiva das ciências sociais contemporâneas, ou seja, a que considera a cultura como “o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo” (Forquin, 1993, p. 11).

Na perspectiva crítica, a cultura não é tomada como um dado exterior a seus agentes, unificado e homogêneo, ao qual caberia à educação manter e transmitir. Ao contrário, a cultura é considerada como um campo dinâmico de produção de significados, desempenhando importante papel constituidor e não

⁴ O grupo Bibliografia se encontra no Yahoo Groups, no seguinte endereço: <http://br.groups.yahoo.com/group/bibliografia/> Seus arquivos são públicos e as mensagens encontram-se disponíveis para consulta. Devo dizer, no entanto, que tive a anuência do referido missivista para utilizar os trechos citados.

⁵ Mano Brown é cantor e compositor de rap. O grupo musical ao qual pertence, Racionais MC's, constitui uma das principais referências do cenário do rap brasileiro contemporâneo e havia sido citado por mim, nos debates travados no grupo de Internet, como exemplo de manifestação musical-cultural que demandava outro tipo de abordagem teórico-interpretativa.

⁶ O missivista citado é professor adjunto da Escola de Música da Ufba, compositor respeitado por seus pares e alunos devido à sua competência e erudição.

apenas determinado; sendo, por isso, tomada como um campo contestado, palco de interesses conflitantes acerca da autoridade e da legitimidade da representação (Silva, 2003).

Uma das implicações importantes dessa perspectiva é a de buscar relativizar e questionar os meios tradicionais de representação e significação cultural, e, como consequência, considerar vozes diversas que, historicamente, têm sido mantidas à margem dos discursos hegemônicos em cultura e educação. Por conta disso, a teorização crítica tem se preocupado centralmente com as questões curriculares e de legitimação do conhecimento. O currículo, desde um ponto de vista crítico, segundo Silva (2003, p. 10),

[...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade".

Ora, na perspectiva de que um currículo é também uma forma de política cultural e, portanto, uma prática de significação, que significados poderiam, por exemplo, ser capturados no currículo de um curso de percepção musical?

Percepção e compreensão musical

Nas aulas de percepção musical – normalmente concebida como uma disciplina instrumental, destinada primordialmente ao “treinamento” e desenvolvimento de habilidades de solfejo e de discriminação auditiva – não costumamos nos perguntar acerca de possibilidades de percepção (e compreensão) musical que levem em conta outros aspectos para além das relações sonoras internas ou formais.

Práticas e objetivos alternativos na aula de percepção, tais como o estudo das relações entre padrões sonoros significantes e a compreensão de seus ouvintes (como uma função de experiências sociais) em manifestações musicais diversas – para além dos repertórios “eruditos” da chamada “alta cultura” ocidental – são não apenas incomuns, como costumam ser tidos como um uso indevido e mal concebido dos meios pedagógicos em música.

Ora, uma das implicações epistemológicas subjacentes, nas aulas de percepção, ao vincularmos as atividades de perceber e compreender músi-

ca somente a determinadas práticas (e, nestas, somente a determinados aspectos e parâmetros), é a de que só se torna *perceptível* (e, portanto, inteligível e compreensível) aquilo que é passível de ser grafado no sistema de notação musical tradicional ocidental.

Em outros termos, a disciplina percepção musical ao limitar seus objetos de estudo àquilo que se tem como “aspectos perceptíveis” – primordialmente, a organização das alturas, em suas dimensões “horizontal” e “vertical” – nos leva a crer, consequentemente, que só poderemos “perceber” músicas que se estruturam em concordância com tais aspectos. Soma-se a isso a crença de que a música pode ser reduzida à sua representação gráfica, ou seja, à sua partitura.

Do mesmo modo, o que se depreende dos trechos do discurso do missivista do grupo de Internet Bibliografia, citados anteriormente, é a mesma concepção, solipsística e etnocêntrica, de conhecimento em música. Temos, primeiramente, a crença de que a teoria musical ocidental não só dá conta de *explicar a música*, como através dela podemos compreender *qualquer música*. Em segundo lugar, temos a compreensão musical reduzida à compreensão de suas “complexidades harmônicas e compositivas”. Algo que, para Christensen (2000), decorre do formalismo analítico típico de nosso meio acadêmico, e que se manifesta no predomínio de análises a-históricas, presentistas e positivistas que tomam música, basicamente, como estruturas de alturas, dissociadas de seus contextos históricos e autorais.

Há também, nos trechos citados anteriormente, o preconceito contra as formas populares. Algo que talvez se justifique se considerarmos que, a partir da perspectiva teórico-epistemológica presente no discurso do nosso missivista, tudo aquilo que escapa às objetivações dos dispositivos teóricos e analíticos tradicionais em música, ou que não se pode equiparar à sofisticação formal das grandes obras da música ocidental erudita – como seria o caso do *rap* de Mano Brown – ou não é música ou é música de má qualidade – ilegítima, portanto, de consideração acadêmica.⁷

Em outros termos, o modelo presentista/positivista de análise (e, portanto, a noção de compreensão musical dele decorrente) implica, em última instância, uma desconsideração de valor de tudo

⁷ É importante destacar que as concepções tradicionais e conservadoras de cultura encontram-se vinculadas a noções tradicionais que compreendem arte como esfera exclusiva do belo e da transcendência estética, desimpedida e salvaguardada de interferências externas. Para ambas, as formas populares mais contemporâneas representam uma anomalia, um desvio e, portanto, uma ameaça.

aquilo que não pode ser tomado como objeto de análise. Afinal, a produção de formas de inteligibilidade e os efeitos de significação do discurso teórico em música valorizam e reificam certas práticas ao tempo em que excluem outras.

Um exemplo disso são as considerações de Gerling (1995, p. 50, grifo meu) acerca do despreparo de alunos recém-ingressos num curso superior de música:

O nível de conhecimentos específicos traduzidos em habilidades de leitura, percepção e entendimento de partituras musicais dos alunos ingressos no primeiro semestre dos cursos de música na UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] nos anos de 1993 e 1994 foi considerado inadequado. Os alunos são na sua maioria *analfabetos musicais*.

Considerações que só podem ser compreendidas na perspectiva de uma teorização educacional, baseada numa concepção perfectiva e conservadora de cultura, que termina por reduzir as possibilidades de fazer/compreender música somente àquelas da tradição ocidental erudita. E, mais ainda, àquelas passíveis de serem notadas de acordo com seu sistema de notação musical. Algo que, regra geral e infelizmente, é ainda representativo da maneira como as instituições de ensino superior em música encaram os conhecimentos e as experiências prévias daqueles que ingressam em seus programas de ensino.

A expressão “analfabetismo musical”, afinal de contas, pressupõe que os referenciais culturais daqueles indivíduos – ainda que estes não possuam ou não façam uso de um sistema simbólico complexo de representação dos sons musicais, como é o sistema tradicional de notação musical ocidental – sejam como que desprovidos de alguma “sintaxe” ou “gramática” musicais próprias.

Por uma educação musical crítica

A preocupação de demonstrar como nos cursos educacionais conservadores podem se encontrar implicados mecanismos de exclusão social e cultural se faz necessária principalmente quando atentamos para o fato de que muitos dos que costumam ingressar em cursos superiores de música são oriundos do universo das práticas materiais e simbólicas da cultura popular – “aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos” (Giroux; Simon, 2002, p. 105) que fazem parte predominante da vida cotidiana de muitos dos nossos alunos e alunas.

A respeito da importância de considerar tais práticas, desde um ponto de vista crítico, McLaren e Leonardo (1999, p. 206) nos alertam para o fato de que:

O modo como os estudantes vivem “o popular” recebe pouquíssima atenção das escolas. Como resultado, alunas e alunos são privados da oportunidade de aprender como suas identidades foram constituídas e moldadas pelas forças e relações cotidianas, tanto ideológicas quanto materiais. Sem espaço pedagógico para o diálogo crítico sobre a semiótica do cotidiano... educadoras e educadores privam seus alunos de modos potencialmente transformadores pelos quais eles e elas podem compreender sua vida cotidiana, trabalhando estrategicamente no sentido de questioná-los (os educadores) em termos das relações hegemônicas e de espaços emancipadores.

Ora, se “a linguagem da teoria é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais”, se devemos buscar “analisar as questões e eventos que dão sentido à vida cotidiana” (Giroux, 1995, p. 97); e se “a pedagogia [enquanto educação sistematizada e intencional] representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e organização de conhecimentos, desejos, [e] valores” (Giroux, 1995, p. 100); então devemos buscar vincular o currículo às experiências que nossos estudantes trazem em seus encontros com o conhecimento institucionalizado.

Nesse sentido, é preciso destacar que as perspectivas conservadoras que vêem a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais e aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados. E não só pelos motivos expostos anteriormente, mas também porque de tais pressupostos derivam práticas pedagógicas desatentas ao fato de que as transformações sociais colocadas por essas formas culturais requerem novas atitudes interpretativas. Atitudes que levem em conta outras formas importantes de conhecimento e saber que são próprias dessas manifestações culturais. E que, segundo Silva (1996, p. 196),

[...] não podem ser caracterizadas absolutamente como desvio, déficit, regressão, anomalia, patologia. Em vez disso, elas devem ser compreendidas dentro de sua própria lógica e ótica e não por referência a outras formas e meios culturais, característicos de uma outra época. Elas implicam, sim, a produção de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas.

Seria, pois, a partir dessas novas capacidades cognitivas que deveríamos buscar encontrar formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver práticas educativas, formas que superassem “os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa” (Silva, 1996, p. 196), em função primordialmente, no final das contas, do significado de um compromisso de-

mocrático por parte de nossas práticas pedagógicas para com outros saberes e outras vozes.

Tomemos como exemplo, mais uma vez, a disciplina de percepção musical. Para além das implicações etnocêntricas já apontadas, essa disciplina, por tomar os repertórios musicais tradicionais (tanto em termos de suas bases conceituais quanto de seus contextos) como algo já dado – que aos estudantes caberia tentar aceder, por se confundir com *a música*, ou seja, com *a cultura* – incorre no risco de descuidar das práticas e saberes cotidianos da maioria de nossos alunos e alunas – seja por considerá-los ilegítimos, seja pelo silenciar que faz em relação a eles – o que, do ponto de vista educacional, significa muitas vezes aceitar que aqueles que têm melhor desempenho nas capacidades delimitadas e esperadas enquanto “percepção” (ou conhecimento em música) são mais “talentosos” ou “musicais” que outros. O baixo desempenho dos “outros”, nessa perspectiva, não costuma ser problematizado em função das dificuldades que muitos costumam enfrentar ao se deparar com bases conceituais próprias de contextos musicais que lhes podem ser, quase sempre, estranhos.

Uma prática pedagógica em música, por outro lado, que busque desenvolver uma compreensão teórica das experiências prévias e cotidianas de nossos alunos e alunas, que busque articular os saberes envolvidos em tais experiências com os assim chamados saberes “eruditos”, poderia ser mais efetiva – tanto do ponto de vista do compromisso ético-democrático para com a diversidade cultural existente quanto do pedagógico, ou seja, do aprendizado.

A contribuição fundamental da teorização crítica, por ampliar nossas noções de cultura, conhecimento e de teoria em música, para incluir tais práticas populares, não deveria ser vista, por fim, como uma atitude paternalista-tolerante, mas sim como uma obrigação ética de reconhecimento e valorização das múltiplas vozes e discursos musicais existentes que necessitam igualmente ser apreciados e criticados.

À guisa de conclusão

Não advogo, por parte da educação musical, uma adesão inquestionada e incondicional às perspectivas críticas e pós-críticas, como se pelo fato de que elas constituíssem a mais recente “novidade”, ou o mais novo “modismo” pedagógico, devêssemos aderir a elas para que parecêssemos mais “atualizados”. A minha crítica ao descompasso e à falta de diálogo entre as áreas de educação e educação musical se dá mais no sentido de que perdemos muito ao não considerar o potencial heurístico de tais aportes críticos e pós-críticos em educação para se repensar os processos pedagógicos em música e suas implicações políticas, culturais e sociais.

O que busco aqui, fundamentalmente, é chamar a atenção para o fato de que a educação musical ao se insular num campo discursivo supostamente neutro e desinteressado, ou estritamente “técnico”, esteja não apenas perdendo a oportunidade de contribuir para os debates que envolvem educação, cultura e sociedade, mas, em última instância, contribuindo para processos de exclusão social. As situações pedagógicas aqui descritas, bem como o teor dos debates acerca da pertinência acadêmica da cultura popular, são evidências de tais riscos.

Por fim, quero dizer que a teorização crítica (e pós-crítica) em educação não deve ser considerada como panacéia capaz de apontar as soluções “mais corretas” para nossos problemas em educação e em educação musical. Ceder à tentação de propor saídas ou apontar respostas únicas seria, afinal, uma contradição com a atitude fundamentalmente desconstrutiva e contestatória de tais aportes. A posição aqui não é a de quem se crê vanguarda, a partir de uma perspectiva epistemológica superior, mas sim a do questionamento constante das relações hierárquicas e das posições enunciativas privilegiadas acerca do que vale como cultura e conhecimento para a educação. A consideração acadêmica das formas populares contemporâneas e do que elas representam na vida de nossos alunos e alunas seria um bom ponto de partida para isso.

Referências

- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 159-176.
- CHRISTENSEN, Thomas. A teoria musical e suas histórias. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 11-47, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GERLING, Cristina Caparelli. Projeto de Pesquisa: Aplicação de um Programa de Leitura Musical em Alunos de Graduação em Música. *Boletim do NEA – Núcleo de Estudos Avançados, Educação Musical, do Curso de Pós Graduação em Música da UFRGS*, p. 50-57, abr. 1995.
- GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.
- GROSSI, Cristina S. et al. Música popular na percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: Marcavíslua, 2001. p. 60-64. 1 CD-ROM.
- HENTSCHKE, Liane et al. Bandas de rock: qual repertório? Como tocar? – um estudo multi-casos com adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: UFRN –CCHLA, 2002. p. 386-392. 1 CD-ROM.
- MCLAREN, Peter; LEONARDO, Zeus. Sociedade dos poetas mortos: desconstruindo a pedagogia da vigilância. In: MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 205-241.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.
- PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Recebido em 25/06/2006

Aprovado em 16/07/2006