

“Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical

Regina Marcia Simão Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

rmarcia@alternex.com.br

Resumo. No momento em que os espaços onde se dão processos de educação ganham mais visibilidade e se redobram as falas sobre políticas sociais no Brasil, o fórum sobre “Ações Sociais em Educação Musical”, realizado no XII Encontro Anual da ABEM, considerou a ação educativa junto a projetos sociais e, mais especificamente, a importância de se moverem projetos sociais em cenários *não* escolares. Esse debate recaiu necessariamente, e mais uma vez, na questão sobre formação de músicos e de educadores musicais e sobre formação dos formadores. O ponto auge do fórum me pareceu, contudo, estar expresso na perplexidade indicada por Vânia Müller ao interrogar “que mundo é esse que produz a necessidade de ações sociais”, e mais particularmente no alerta que ela trouxe, sobre a capacidade que deveríamos ter de estranhar a necessidade de se desenvolverem projetos sociais *fora* da escola. Talvez isso seja indicador de que estamos diante de uma dupla crise: a do projeto de formação profissional e a do projeto político-social pedagógico e curricular da escola.

Palavras-chave: projeto social, educação musical, escola

Abstract. When the spaces where the educational processes take place get more visibility and reinforce the speeches about social policies in Brazil, the Forum about “Social Actions in Music Education”, carried out at the 12nd ABEM Meeting, took into consideration the educational action with social projects and, more specifically, the importance of creating social projects in non-scholars scenarios. Necessarily, and once again, this debate ended up in the matter about the education of musicians and music teachers and about the education of the educators of musicians and music teachers. The highest point of the Forum seemed to me, however, to be expressed in the perplexity indicated by Vânia Müller when she asks “what world is this that produces the need of social actions”, and particularly in the alert that this question brought up about the capacity that we should have to strange the need of developing social projects out of school. This may be an indicator that we face a double crisis: the project of professional education and the political-social, pedagogical and curricular project of school.

Keywords: social project, music education, school

Introdução

No momento em que os espaços onde se dão processos de educação ganham mais visibilidade e se redobram as falas sobre políticas sociais no Brasil, o fórum sobre “Ações Sociais em Educação Musical”, realizado no XII Encontro Anual da ABEM,

considerou a ação educativa junto a projetos sociais e, mais especificamente, a importância de se moverem projetos sociais em cenários *não* escolares. Esse debate recaiu necessariamente, e mais uma vez, na questão sobre formação de músicos e de educadores musicais e sobre formação dos formadores.

O ponto auge do fórum me pareceu, contudo, estar expresso na perplexidade indicada por Vânia Müller ao interrogar “que mundo é esse que produz a necessidade de ações sociais”, e mais particularmente no alerta que ela trouxe, sobre a capacidade que deveríamos ter de estranhar a necessidade de se desenvolverem projetos sociais *fora* da escola. Talvez isso seja indicador de que estamos diante de uma dupla crise: a do projeto de formação profissional e a do projeto político-social pedagógico e curricular da escola.

Linhas para um debate

Carlos Kater, Vânia Müller e Ilza Joly desdobram algumas direções do debate: quais são as possíveis orientações que pode ter a formação de músicos e de educadores musicais nas universidades públicas brasileiras em face de demandas consagradas e de necessidades sociais emergentes; e que princípios ético-político-pedagógicos devem sustentar a ação dos formadores de futuros educadores musicais e mover projetos sociais em cenários não escolares. Por que realizar uma ação educativa junto a projetos sociais? educação musical para quem? para que? como? para ou pela música? música ou músicas? quais músicas? a que tipo de educação musical nos referimos? que tipo de competências e formação? que tipo de aluno? quem são essas crianças, jovens e adultos inscritos nos projetos sociais? são populações economicamente carentes e indivíduos em “situação de risco” pessoal e social? em situação de exclusão? E os estabelecimentos: são essas ações realizadas em que lugar? junto a que entidades? São estabelecimentos de reclusão, hospitais, abrigos? estabelecimentos de auxílio e proteção à criança e ao adolescente em situação de rua? São ações realizadas em associações sem fins lucrativos? em entidades de utilidade pública?

O mapeamento se inicia, nas falas dos painelistas, indicando que apenas começamos a considerar as possibilidades de lidar com esses campos emergentes no mundo do trabalho e dos projetos sociais no Brasil, cada qual sendo o lugar de uma ação educativa própria, particular e efetiva. Os discursos totalizantes e os modelos generalizantes não têm mais lugar no debate contemporâneo sobre pedagogia e currículo, e compreendemos que cada instituição social tem a sua pedagogia, o seu currículo (Silva, 1999).

Para Kater, a resposta institucional à questão aqui mapeada deve vir expressa num conjunto de competências: definir o perfil do profissional em condições de atuar respondendo às necessidades sociais, configurar conteúdos de programas de trabalho

para a sua formação, interagir com a sociedade remodelando seus conceitos de música e de educação musical e fazer avançar a situação de trabalho e de intervenção social, como decorrência de uma ampliação de perspectivas. Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação técnica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também conhecimentos de áreas afins; requer desconstrução de padrões automatizados, modelos de pensamento que sustentam a sua relação com a profissão, com a cultura e com as pessoas; requer produção de novas formulações, revisitar a memória pela qual foram criadas suas representações e os mecanismos que agem na sua atuação profissional; e requer um enfoque humanizador da educação musical, um papel formador global, formação humana e integradora, a promoção de processos de socialização. Projetos de ação social que promovam a socialização devem integrar a comunidade, sem excluir aqueles que, com desajustes sociais, limitações e restrições, nutrem o desejo de realização e reconhecimento social; e devem eleger modelos didático-pedagógicos caracterizados pela construção de ambientes colaborativos, garantindo um equilíbrio saudável nas relações interpessoais fundamentais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, são imprescindíveis na ação pedagógica a coerência entre pensar, falar e agir; a flexibilização da ação sem perda do rigor (ser dinâmico e flexível, atualizar o projeto sem perder de vista a meta e os objetivos originalmente propostos) e a capacidade de adaptar propostas sem mediocritizar e reduzir ao “mais facilmente assimilável” (banalizar e subestimar, produzir alheamento).

Kater estabelece como núcleo central de todo esse debate o compromisso de contribuir para uma melhor qualidade de vida. Esse seria o núcleo central pertinente também à educação musical *em contextos escolares*. Vânia Müller fala disso como busca da dignidade humana, através de uma educação musical emancipatória, que vise a transformação por meio de uma postura ética-política-pedagógica que passa pelo respeito às especificidades dos modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco” e pelo exercício da *autopoiesis* como condição para a apropriação do mundo. Ilza Joly fala dessa necessidade de desenvolvermos ações de transformação (recorre a Paulo Freire e Koellreutter), do profissional capaz de agir e refletir, e portanto de uma formação através da reflexão-na-ação (recorre a Schön), e retoma o desafio de Koellreutter a que os profissionais da música voltados para a educa-

ção e para o ensino de música coloquem suas atividades a serviço da sociedade. Envolver-se num “projeto corajoso”, com “humildade e afeto”, é a forma como Joly se refere a essa ação pautada pela atenção às expectativas que criamos, ao mesmo tempo que sensível aos múltiplos aspectos envolvidos no entorno do aluno e disponível para incorporar os tipos de conhecimento que o aluno traz, e considerar sua expectativa de vida.

Vânia Müller deixa-nos a pergunta: “em alguma medida estamos tentando realizar em alguma ‘ação social’ o que não conseguimos na escola?” E afirma: hoje “está quase emblemático ‘assistir’ os excluídos”. Ações assistencialistas envolvem educadores musicais em favelas, associações de bairro, restando indagar o porquê do educador musical que realiza um trabalho social não poder estar realizando isso na escola, que é o espaço público, institucionalizado, do mundo “oficial”. Conclui sobre o esfacelamento do público e a “santificação do privado”, e sobre a necessidade de “dignificação da escola”: “o mundo que oferece ‘assistência’ através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares”. Estamos direta e intimamente relacionados com a vida da escola.

Intervenções

As intervenções do público presente nesse fórum passaram por essas questões deixadas pelos painelistas e por outras questões provocadoras, distribuídas no início do trabalho. São estas as considerações feitas ao final do fórum, pela platéia:

1) o professor não consegue ser espontâneo, mostra insegurança e por vezes é pouco criativo ou musical. Impulsionados pelo desejo de superar limites pessoais e conscientes dos prejuízos que estas imperfeições humanas trazem, importa saber que não somos perfeitos e que esse é o primeiro passo para se aceitar a si mesmo e aceitar os outros, exercitando a empatia e a capacidade de favorecer a realização do outro e a dimensão do artista que está no outro;

2) ante a questão da formação de educação musical oferecer ou não condições para trabalharmos com matrizes culturais diversas e pessoas tão diferentes, partimos da premissa de que condições seguras e confortáveis nunca vão existir, e que é aí que se desenvolve o processo de autonomia e formação continuada, processo de reflexão, o *aprender a aprender*. Sem negar a formação acadêmica, buscamos desenvolver esse processo contí-

nuo de formação;

3) o processo de humanização, dignificação, socialização e busca de qualidade de vida passa pela garantia do direito ao exercício *expressivo*, *na escola e fora dela*. E isso não se confunde com o resultado de um treinamento musical mecanicista;

4) onde estão os saberes que garantiriam o perfil do profissional de música para o desenvolvimento de projetos sociais? Não estão exclusivamente nas licenciaturas. Como operacionalizar os cursos de formação considerando os múltiplos espaços de atuação? Que mecanismos/metodologias vamos criar para dar conta da formação para os múltiplos espaços? Um semestre em cada espaço de atuação? Há necessidade de investir nesse tema, em pesquisas futuras;

5) repensar o caminho da educação musical *na escola* impõe-nos um afastamento dos enfoques calcados na previsibilidade e na aplicação de métodos; considerando que informações não levam necessariamente a transformações que produzam vidas melhores, na escola ou fora dela, e que há necessidade de construirmos modelos de integração (o ensino coletivo é uma das alternativas), de agirmos num ambiente de “inacabamento”, de desenvolvermos ações políticas, podemos pensar a ESCOLA (instituição formal) como a “CASA” dos projetos sociais e não uma janela de onde se vêem os sujeitos para os quais e com os quais fazemos projetos sociais. Os “guris” *da escola* devem ser, já *na escola*, os sujeitos de nossas ações políticas e sociais.

Costurando os fios: práticas educativo-musicais em projetos sociais?

Deparamo-nos aqui com questões para as quais as instituições formadoras parecem não ter uma resposta alternativa às já celebradas. Definir o *perfil* do profissional em condições de atuar respondendo às necessidades sociais e, conseqüentemente, configurar *conteúdos* de programas de trabalho para tal formação são questões básicas de todo projeto pedagógico e curricular e direções do processo de avaliação permanente. Todo projeto pedagógico e curricular é um projeto político e social, traça um marco situacional e define necessidades sociais. Na convivência ou na tensão entre paradigmas, possibilidades alternativas de projetos de formação e de ação social *dentro* ou *fora* da escola se constroem sobre discursos fundamentados, nem sempre coincidentes.

Frente à abertura de novas terminalidades e à renomeação de cursos,¹ resta investigar em que sentido elas expressam mudanças relacionadas ao que foi dito nesse fórum: produzir intervenção social, como decorrência de uma ampliação de perspectivas; aprender a interagir com a sociedade e repensar categorias, dentre as quais a de educação musical expressa pelas instituições formadoras, fazendo avançar a situação de trabalho docente. Por outro lado, entre soluções locais construídas, assistimos a uma criação cotidiana de alternativas curriculares e táticas emancipatórias que se fazem nos currículos praticados, abrindo brechas na tensão entre parâmetros ordenadores e a auto-organização, entre regulação e emancipação. Estaríamos, dessa forma, promovendo a dignidade humana através de uma educação musical emancipatória, a transformação por meio de uma postura ética-política-pedagógica que passa pelo exercício da *autopoiesis* e pelo respeito às especificidades dos modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco”? E daqueles que hoje passam pelos cursos de formação docente nas nossas escolas de música?

Oliveira (2003) aborda essa questão da criação cotidiana de alternativas pelo professor e as discute com base em Boaventura Sousa Santos, a respeito do conhecimento-emancipação, dando-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação. Isso implica na aceitação de um certo nível de caos, imprevisibilidade do real e solidariedade enquanto reciprocidade entre sujeitos. Recupera o sujeito-autor e a dimensão estética e criativa na/da escola, a dimensão estética e criativa da produção humana. A criação cotidiana de alternativas curriculares é sustentada num conhecimento-emancipação, na solidariedade e desenvolvida como “auto-organização dos saberes/fazeres/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades” (Oliveira, 2003, p. 147).

A população atendida na escola pública brasileira mudou, e hoje são atendidas as camadas excluídas socialmente, mas desejosas de melhoria das condições de vida. Em texto recente, Libâneo (2003) trata dessa população atendida na escola pública no Brasil, a propósito da discussão sobre questão curricular e projeto político-pedagógico. Diz:

Ocorre, entretanto, que a população atendida na escola pública mudou no decorrer da história da educação brasileira. Camadas excluídas socialmente estão, aos poucos, tendo a possibilidade de ingressar no mundo

escolar e de melhorar sua situação socioeconômica. Sabe-se que a escola sozinha não tem essa capacidade. Os pais, de forma geral, acreditam, porém, que a aquisição do saber escolar possibilita obter melhor emprego, ganhos maiores e conseqüente melhoria das condições de vida.

No entanto, a escola continuou a mesma de quando atendia às camadas média e alta da sociedade, grupos sociais que tinham poder de pressão sobre o Estado e, de certa forma, direitos já assegurados. Com a democratização do acesso e a não-ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, caiu a qualidade do ensino, uma vez que não se levou em conta que uma população diferente ocupa hoje os bancos das escolas públicas. (Libâneo, 2003, p. 177).

Lidar com o “diferente” nos bancos escolares – uma construção social da identidade e diferença cultural e social – exige mais do que tolerar e respeitar:

as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. [...] Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, [...] mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (Silva, 2003, p. 88-89).

a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. (Silva, 2000, p. 97)

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (Silva, 2000, p. 100).

A “melhoria das condições de vida” a que se refere Libâneo, e a que se refere Kater, ao discorrer sobre o elemento nuclear de um projeto de educação musical – “contribuir para uma melhor qualidade de vida” – exige que se discutam indicadores de melhoria de condições (qualidade) de vida. De que educação musical precisam esses sujeitos para uma vida melhor e mais digna? De que conteúdos e am-

¹ Documento apresentado pela professora Dr^a Margarete Arroyo (Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, Assembléia Geral, outubro de 2003), contendo listagem com nomes das terminalidades de cursos de graduação propostos recentemente no Brasil. Essa relação se baseia nos dados fornecidos pelos representantes de instituições formadoras presentes ao encontro.

biente educacional produzido? Capaz de gerar que espécie de produto? A empregabilidade? O sustento financeiro? A potência de expressão? O “desejo de realização e reconhecimento social”? Capaz de desenvolver “as energias que sustentam a aprendizagem”: curiosidade; um desejo de ser competente; querer imitar outros; uma necessidade de interação social, conforme destaca Swanwick (1993, p. 27)? Onde se aprende formação humana e integradora? E se promovem processos de socialização? Em que conjunto se pauta “uma educação musical emancipatória”, dada a partir de uma postura ética-política-pedagógica que, mais do que “tolerar” e “respeitar”, compreenda e saiba produzir formas de lidar com a diferença, com os modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco”, saiba operar pelo exercício da *autopoiesis*? Desejo retomar isso a partir de Tomaz Tadeu da Silva e de seu texto com Sandra Corazza. Busco compreender a dimensão expressa no discurso sobre “melhoria de vida”. Recorro a Corazza, em seu texto escrito com Silva (Corazza; Silva, 2003), que trata do currículo como plano de composição e plano de imanência a partir de pistas deixadas por Deleuze e Spinoza.

Lidando não com o descritivo, o definicional e o critério de “verdade”, o currículo como plano de imanência opera com as categorias do interessante, do notável ou do importante, critérios puramente imanentes. Corazza e Silva (2003, p. 67) citam Deleuze e Guattari, quando tratam dessas três categorias: “uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência [...]”. Nesse currículo-imanência provocativamente se pergunta “e se fosse assim?”, ao invés de se afirmar, no singular, “é assim”; desenvolvem-se todas as implicações do “se”... Continuam os autores:

Pouco importa [...] a pergunta sobre a essência das coisas. Estamos mais preocupados em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam. E depois, ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações. E depois ainda, perguntar-se se elas são boas ou se são más. Mas não relativamente ao critério transcendente de “bem” e de “mal”, mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. Aumenta ou diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria? É esse o deslocamento que resulta do encontro de Deleuze com Spinoza. Perguntas diferentes. Quando pensar no conceito de “pássaro”, não perguntar “a que gênero pertence ou que espécies tem?”, mas “de que se compõe?” Não “o que é?”, mas “o que ele pode fazer?” e o “que podemos fazer com ele?”. Pensar no “conceito” de pássaro a partir da “composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”. Conseguiremos pensar no currículo e na pedagogia dessa maneira? (Corazza; Silva, 2003, p. 68).

Corazza e Silva voltam à palavra “encontro”:

é só num encontro que um corpo se define. [...] é na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Sua capacidade, e não sua essência, é o que importa, a não ser que por “essência” entendamos justamente sua “capacidade”(Corazza; Silva, 2003, p. 68).

Interessa considerar a capacidade de agir, a potência de agir como critério para determinar a qualidade de um encontro. E concluem:

Isso muda tudo no currículo e na pedagogia. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema. Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido. Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento. (Corazza; Silva, 2003, p. 69-70).

Corazza e Silva continuam perguntando quais são as combinações existentes e que outras podem ser feitas, ou outras melhores, ou que convenham melhor aos diferentes corpos envolvidos, em se tratando de currículo e pedagogia. Continuam:

Em geral, um currículo é definido por um conjunto de saberes. Uma pedagogia, por sua vez, estaria na concepção tradicional, fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes. E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo? Poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis [...], se encontram e se combinam no currículo, para compor um agenciamento-curriculo particular. Imaginar o currículo desse modo aparentemente contraria a experiência ordinária. Mas é exatamente o contrário: é a concepção canônica que contraria a experiência ordinária que temos do currículo. (Corazza; Silva, 2003, p. 70).

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. [...]

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem

a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? Eles nos dão um vislumbre do que seria o infinito e a eternidade [...]? Ou, ao contrário, colocam a vida em risco, matam o desejo? São algumas das perguntas que se podem fazer ao currículo concebido como arte da composição e do encontro. (Corazza; Silva, 2003, p. 72).

A questão, então, está posta: aumento ou diminuição da potência, da capacidade de vida, de gozo, de alegria, agenciamentos-combinações que fazem a vida vibrar e se renovar, que acionam a diferença, a criação, a invenção. Que não colocam a vida em risco, não matam o desejo. Talvez tudo isso tenha ecoado muito bem no campo da musicoterapia, mas não no da educação musical, que insistiu num discurso calcado no ensino e nos currículos ordenados por conteúdos. Benenzon (1998) afirma que a musicoterapia pode oferecer um projeto para a pós-

modernidade, por enfatizar laços afetivos e de comunicação entre os homens. Isso, na sua prática didática, recreativa, instrucional (das aulas particulares com objetivos reeducativos, reconstrutivos ou de apoio); a musicoterapia investindo na “saúde da unidade ecológica”, onde ela “está em risco” (Bruscia, 2000, p. 237), visando algum tipo de mudança – emocional, de comunicação, interpessoal, o estabelecimento de uma relação, “um crescimento harmônico da personalidade” (Benenzon, 1998, p. 142), da cognição, da criação (entre outros), visando efeitos psicofiláticos (Benenzon, 1988, p. 11) no ser humano e na sociedade.

Engana-se quem pensa que temos a resposta ideal e a solução pronta para aplicação. O que temos de sobra são demandas potenciais do mercado para o profissional da educação musical.

Referências

- BENZON, Rolando. *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. *La nueva musicoterapia*. Buenos Aires: Lemen, 1998.
- BRUSCIA, Kenneth. *Definindo musicoterapia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIBÁNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a prática e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- _____. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-90.
- SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 10/02/2004