

Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos

Margarete Arroyo

**School, youth and
music: tensions,
possibilities and
paradox**

Resumo

O artigo traz os resultados da pesquisa *A escola e a interação de adolescentes e música popular: estudos críticos analisados sob uma perspectiva sociomusical da interação humano-música*. A investigação teve por objetivos: mapear a literatura que discute a articulação da escola com as culturas juvenis – música popular; e refletir criticamente sobre a escola como lócus de prática da interação de adolescentes/jovens e música popular. Este estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo; seu referencial teórico fundamenta-se na “força semiótica da música” (DeNora, 2000). Os resultados indicam que a literatura aborda questões que podem auxiliar os educadores musicais no seu trabalho com a juventude nos espaços escolares. As conclusões destacam: apesar da literatura trazer reflexões importantes, ela merece algumas críticas; mais trabalho de campo seria necessário, bem como continuar uma revisão crítica do que já se produziu sobre o assunto.

Palavras-chave: escola, juventude, música

Abstract

This paper brings the results of the research “the school and the adolescents and popular music interaction: critical studies analyzed under a sociomusical perspective of human-music interaction which aims are: to map the literature that discuss the school articulation with the youth cultures – popular music, and to reflect critically about school as the adolescents and popular music interaction local practice. This qualitative study was developed through bibliographic research and content analysis; their theoretical basis is the “semiotic force of music” (DeNora, 2000). The findings show that the literature approaches issues that can help music educators in their work with young people in the school contexts. The conclusion points to: even though the literature brings relevant reflections, it is necessary to make some critics; more fieldwork would be necessary, as well as to continue a critical review of the production in this subject.

Keywords: school, youth, music

Recebido em 05/12/2006

Aprovado para publicação em 26/04/2007

Este artigo traz os resultados da pesquisa *A escola e a interação de adolescentes e música popular: estudos críticos analisados sob uma perspectiva sociomusical da interação humano-música*. A investigação foi desenvolvida entre agosto de 2005 e julho de 2006, sendo parte de um estudo mais amplo cujo tema é a interação de adolescentes/jovens e músicas. Por seu lado, este tema, sobre o qual tenho me ocupado desde 2004, vincula-se a um interesse investigativo que tem norteado minha produção: interação de pessoas e músicas através da aprendizagem musical em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

A pesquisa aqui relatada foi proposta a partir de resultados de investigação anterior de caráter microssocial, quando me inseri etnograficamente em uma escola pública rural da cidade de Uberlândia (MG), interessada na relação de adolescentes – estudantes de 5ª a 8ª série – com a música popular (Arroyo, 2005). Os dados interpretados sob a teorização de DeNora (2000) evidenciaram que a relação entre os adolescentes com a música popular envolve sentimentos, percepção, cognição, consciência, corporalidade. Como algumas dessas experiências, sentimentos e corporalidade, por exemplo, tendem a ser negadas ou altamente disciplinadas pela cultura escolar (Gimeno Sacristán, 2005), surgiu o questionamento se a escola seria um lócus para que a interação de adoles-

centes e música popular pudesse fluir na densidade que tende a ser vivenciada pelos jovens no seu cotidiano.

Um avanço em vista desse questionamento seria estudar a literatura que problematiza a escola na sua articulação com as culturas juvenis, com destaque para a música popular. Assim, mapear essa literatura e refletir criticamente sobre a escola como espaço de prática e discussão da interação entre adolescentes/jovens e música popular tornaram-se objetivos da nova pesquisa. As suas questões norteadoras foram: o que essa literatura problematiza sobre a articulação da escola com as culturas juvenis – foco na música popular? Ela aponta contradições, tensões, confluências nessa articulação?

Essa investigação se justifica na recorrente dificuldade da interação de adolescentes/jovens e música no contexto escolar. Muitas razões têm sido indicadas para esta constatação: as precárias condições de trabalho nas instituições escolares, a falta de preparo dos professores, o desinteresse dos estudantes e a crise da escola são algumas delas. North, Hargreaves e O'Neil (2000, p. 256) citam, a este respeito, a conclusão da pesquisa de Ross:

Parece provável que qualquer solução para [o problema da música na escolarização de adolescentes e jovens] vai além da natureza das técnicas de ensino: como Ross sugere, é provavelmente mais significativo considerar a função da música praticada na escola na vida dos adolescentes como um todo, do que analisar aulas individuais.

Outro ponto a ser considerado se refere às novas sensibilidades musicais que esses jovens estão construindo no seu tempo presente e que a escola tem dificuldade de contemplar. Peralva, em discussão sobre os estudos relativos à juventude, observa as sensibilidades em transformação: “enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir” (1997, p. 23).

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Este estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. A opção pelo segundo procedimento se

justifica na medida em que o estudo da literatura implicou inferir da análise os seus “conteúdos manifestos e latentes” (Triviños, 1995, p. 159), isto é, suas bases teóricas, campos empíricos, articulações interpretativas, no caso, relativos à articulação escola, adolescentes e música popular.

Os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo percorreram as seguintes etapas: pré-análise, exploração dos materiais, tratamentos dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1988). As técnicas utilizadas foram a “análise categorial” e a “análise das relações”; a primeira “funciona por operação de desmembramento do texto em unidade” e a segunda orienta para “as relações que os elementos do texto mantêm entre si” (1988, p. 197).

A etapa de pré-análise caracterizou-se pelo estudo dos textos selecionados e elaboração de indicadores temáticos e subtemáticos, cada qual seguido de recortes diretamente citados da literatura. Esse procedimento resultou no material básico a ser explorado na próxima etapa. Na exploração dos materiais, os recortes de citações foram reagrupados em quatro grandes categorias temáticas. Essas estão destacadas a seguir, com discriminação da literatura estudada:

1. estudos sobre a juventude (Abramo, 2003; Ariès, 1981; Corti; Souza, 2005; Peralva, 1997; Peralva; Sposito, 1997; Silva, 1998; Sposito, 1993/1994; 2002);
2. culturas juvenis e cultura escolar (Abramovay, 2005; Dayrell, 2002a; 2003; 2005; Corti; Souza, 2005; Gimeno Sacristán, 2005; Green, 2003; Hargreaves, 2005; Iraazabal; Oyarzún, 2003; Peralva, 1997; Peregrino; Carrano, 2001; Tenti Fanfani, 2000);
3. juventude e música (Fialho, 2004; Dayrell, 2005; Green, 2003; Lamont et al., 2003; North; Hargreaves; O'Neil, 2000; Rabaioli, 2005; Silva, 2004; Silva, 1998; Schmeling, 2004);
4. música na escola (Green, 2003; Hargreaves, 2005; Hentschke et al, 2001; Runfola; Swanwick, 2002; Sloboda, 2001; Swanwick, 1994).

Essas categorias também foram subtematizadas e igualmente registradas seguidas dos trechos originais.

Na terceira etapa, os dados organizados foram interpretados à luz da teorização da “força semiótica da música” de Tia DeNora (2000).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao propor analisar a literatura que aborda a articulação da escola com a dimensão musical das culturas juvenis, propus fazê-lo sob uma perspectiva sociomusical da interação “humano-música” (DeNora, 2000). Essa perspectiva se justifica pelo campo mais amplo do foco desta investigação: a interação de pessoas e música, no caso, adolescentes e jovens e música. Continuo, assim, na presente pesquisa recorrendo à teorização da socióloga da arte/música Tia DeNora sobre essa interação, pois entendo que esta autora dá conta de interpretar a densidade da experiência que tem lugar quando da interação humano-música.

DeNora, em seu livro *Music in everyday life* (2000), fornece reflexão teórica sobre a interação humano-música em nível individualizado. Sua meta é teorizar sobre a “força semiótica da música” a partir de dados empíricos levantados etnograficamente e através de entrevistas. A música, argumenta a autora:

não é meramente um meio “significativo” ou “comunicativo”. Ela faz muito mais do que exprimir através de meios não verbais. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela está implicada em muitas dimensões do agenciamento social, [isto é, está implicada com] sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, incorporação [...]. (2000, p. 16 e 20)

Em síntese, a “música está em relação dinâmica com a vida social, ajudando a invocar, estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento coletivo ou individual” (2000, p. 20). Assim, o foco do estudo de DeNora está “no que a música faz em tempos e espaços particulares como um material dinâmico da existência social” (DeNora, 1999, p. 34). Esse caráter dinâmico resulta em significados sociais que não são preestabelecidos, mas relativos a “como a música é apreendida dentro de circunstâncias específicas” (DeNora, 2000, p. 23).

Os dados empíricos do estudo de DeNora trazem evidências da interação das pessoas com a materialidade da música (ritmo, sonoridades, estruturas sonoras) que é, por sua vez, apropriada ou, retornando Shepherd e Wicke (1997), investida de sentido pelos atores sociais.

Um conceito básico ao qual a autora recorre para interpretar essa interação humano-música é *affordance* ou “fornecimento”, como traduzi para o português. Ele é empregado no sentido de que “os objetos ‘fornecem’ aos atores

certas coisas. Por exemplo, uma bola fornece rolar, saltar, quicar, de modo que um cubo [...] não fornece” (DeNora, 2000, p. 39). Entretanto, esse fornecimento não ocorre independente de como os usuários se apropriam do que está determinando ou inscrito nos materiais, sejam esses “lingüísticos, tecnológicos ou estéticos” (2000, p. 38). Ao invés disso, “os fornecimentos de um objeto são constituídos e reconstituídos durante o curso de ação [...] dentro de cenários” (2000, p. 40). Assim, *affordance* é empregado para:

descrever as habilidades da música para [...] “pôr em ação” seu papel de mediadora nas relações da ação e experiência sociais [...]. O conceito de “affordance”, em outras palavras, ajuda a ressaltar como as propriedades musicais podem – via seus aspectos físicos (por exemplo, tempo, estrutura melódica e harmônica) e suas associações convencionais (por exemplo, canções de amor) – conduzir elas próprias a formas de ser e fazer [...]. (DeNora, 2003, p. 170)

OS SENTIDOS DAS CATEGORIAS DA PESQUISA

As categorias da pesquisa – adolescentes, jovens, adolescência, juventude, culturas juvenis, aluno, escola, articulação e música popular –, são consideradas como instituições sociais (Douglas, 1998). Quando Douglas utiliza o termo “instituição”, não se refere a “qualquer arranjo prático puramente instrumental”, mas a “um agrupamento social legitimado” (p. 56). Como tal, essas categorias são histórica e culturalmente situadas.

Descrição detalhada sobre a constituição sócio-histórica-cultural das categorias adolescentes, jovens, adolescência e culturas juvenis tem sido objeto de destaque em vários autores (Urresti, 2000; Corti; Souza, 2005; Feixa, 2006) cujas considerações foram parcialmente sintetizadas em outro texto (Arroyo, 2005).

Sobre as categorias “escola” e “aluno”, sigo Ariès (1981) e Gimeno Sacristán (2005). Ambos proporcionam uma compreensão dos processos de institucionalização (Berger; Luckman, 1985, p. 77) dessas categorias.

No referencial estudo *História social da criança e da família* (1981), Philippe Ariès reconstrói a trajetória histórica da instituição escola. Através desse texto, é possível localizar a escola de hoje como herdeira e mantenedora de concepções que estavam na origem moderna dessa instituição (século XVII), impressa pela disciplina e pelo isolamento do mundo exterior, entre outros pontos.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina [...] Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito [...] A criança, enquanto durava a sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança da liberdade do adulto. (Ariès, 1981, p. 127)

Gimeno Sacristán apresenta a trajetória histórica do “aluno como invenção” (2005). Trata do sujeito escolarizado desde o nascimento da instituição escolar até os dias atuais. O autor busca desnaturalizar a idéia de aluno, o que vem ao encontro do que será pontuado pela literatura revisada para esta investigação, especificamente na dificuldade da escola perceber o aluno como jovem. Nesse sentido da desnaturalização, Gimeno Sacristán ressalta:

O *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. (2005, p. 11)

Outra categoria presente na pesquisa é o termo “articulação”. Essa é entendida de acordo com Laurence Grossberg:

Articulação é a construção de um conjunto de relações sobre outro conjunto de relações; ela envolve o desligamento e as desarticulações de conexões a favor de outras ligações e rearticulações. Articulação é uma luta contínua pela reposição de práticas dentro de um campo mutante de relações – o contexto – no interior do qual uma prática é localizada. (Grossberg, 1992, p. 54)

Esse sentido colabora na necessária consideração de que cada contexto onde a articulação entre jovem, música e escola ocorre é específico e particular, embora partilhando aspectos comuns ao momento histórico, no caso do presente estudo, os primeiros anos do século XXI.

O termo “música popular” é de sentido múltiplo. Richard Middleton, após uma discussão sobre o assunto, conclui: o que chamamos de “Música popular [...] pode ser visto somente dentro do contexto de um *campo musical total*, dentro do qual [essa música] é uma tendência ativa [...]” (1990, p. 7). A publicação *Encyclopedia of Popular Music of the World* de 1992 do Instituto de Música Popular da Universidade de Liverpool define “música popular” como “música criada dentro da sociedade urbano-industrial, especialmente as músicas disseminadas pela mídia de massa” (apud Aharonián, 2000, p. 1). No âmbito da presen-

te investigação, o termo “música popular” refere-se ao sentido delimitado na referida enciclopédia.

DESCRIÇÃO DOS DADOS

Em um ano de trabalho foi localizado um conjunto significativo de textos, conjunto de produção que não foi possível de ser estudado na totalidade para ser inserido neste relato. Entretanto, entendendo que a literatura selecionada para compor este artigo contempla o que foi proposto para esta pesquisa.

A descrição dos dados será feita com base nos seguintes subtemas:

Histórico do debate cultura escolar e culturas juvenis

Juventude e música popular

Articulação escola/culturas juvenis

Crise da escola

A escola precisa mudar. Por quê? Como?

Escola, juventude, música

Histórico do debate cultura escolar e juventude

Situar no tempo a eclosão de um interesse investigativo é relevante para contextualizar a produção vinculada a esse interesse. Nesse sentido, segue um breve histórico dos estudos que focalizam o debate cultura escolar e juventude no Brasil.

De acordo com Peregrino e Carrano (2003, p. 17), enquanto no Chile, o “debate sobre a aproximação da instituição escolar com as culturas juvenis” iniciou-se nos primeiros anos da década de 1990, no Brasil aconteceu uma década depois. Antes disso, o interesse dos estudiosos brasileiros estava nas culturas juvenis de modo geral. Pesquisadores das ciências sociais já se debruçavam sobre essa abordagem mais ampla na década de 1960. Em 1968 é publicada a série de *Sociologia da juventude* que trouxe traduções de textos sobre o tema (Britto, 1968). Contudo, foi após 1990 que a temática ganhou espaço expressivo

na produção acadêmica, com textos que hoje são referências importantes tais como Abramo (1994). Em 1995 é publicada a *Bibliografia sobre a juventude* (Cardoso; Sampaio), que traz cerca de 200 títulos comentados, nacionais e estrangeiros. A segunda metade da década de 1990 testemunhou ainda, além dessa crescente produção nacional sobre as culturas juvenis, o trabalho de organizações não-governamentais centradas na formação de adolescentes e jovens.

A problematização relativa à relação entre cultura escolar e juventude encontra um marco importante no número especial da Revista Brasileira de Educação – *Juventude e contemporaneidade*, publicado em 1997 com o objetivo de estimular o estudo sobre o tema. Outra produção significativa é a pesquisa Juventude e escolarização (1980-1998) (Sposito, 2002), que analisa dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação, fornecendo uma avaliação da primeira geração do conhecimento, de acordo com a autora, nesse tópico. Essa investigação traz importantes dados que, discutidos, abrem para um debate mais crítico sobre a articulação entre cultura escolar e juventude, debate que passa a ser realizado de modo mais intenso a partir de 2000.

No conjunto dessa produção figura as publicações da ONG Ação Educativa, sediada em São Paulo, que alia atuação com jovens e educadores à pesquisa. Entre 1999 e 2003 desenvolveu a investigação *Culturas juvenis, educadores e escola*, cujos resultados estão no livro *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores* (Corti; Souza, 2005). Esta publicação e outras duas, Andrade (1999) e Dayrell (2005), citam o desejo dos jovens praticantes de *rap* de atuarem nos espaços escolares. Aí surge uma questão: se há conflito entre o mundo do jovem e o mundo da escola, qual o sentido desse desejo? Alguns autores consultados abordam essa questão, o que será mencionado adiante.

Juventude e música popular

A música constitui-se em um dos fenômenos mais marcantes das culturas juvenis. Estudos empreendidos por psicólogos sociais britânico têm confirmado que “a música é de importância central na vida da maior parte dos jovens, cumprindo necessidades sociais, emocionais e cognitivas” (North; Hargreaves; O'Neill, 2000, p. 269). Cientes dessa forte presença da música no cotidiano de

adolescentes e jovens, pesquisadores têm se dedicado a compreender o porquê e o como dessa presença.

Desde os anos 50 do século XX, período no qual a indústria cultural inicia sua expansão vertiginosa, a interação juventude e música popular tem sido foco de interesse de diversas áreas tais como psicologia social da música, estudos da música popular, histórica cultural, sociologia da música, entre outros.

A sociologia da música, por exemplo, traz reflexões importantes para o tema da articulação escola, juventude e música. O que segue é um mapeamento da área feita pela alemã Renata Mueller (2002).

Mueller mapeia subtemáticas de pesquisas que focalizam a interação entre jovens e música. Inicialmente, aponta para dois pares paradigmáticos que têm norteado a pesquisa na sociologia da música. O primeiro par que tem permeado a história dessa disciplina se refere ao “paradigma estético” que é contraposto ao da “estetização da vida diária” ou, nas palavras de Bourdieu, “estética popular”; o segundo, que é sugerido por debates sociológicos contemporâneos, refere-se ao paradigma da “perspectiva de massificação” que dá lugar à “perspectiva dos gostos culturais”.

Ao situar historicamente o primeiro paradigma estético, Mueller retorna a Kant, cuja visão da atitude estética era de contemplação, “um privilégio da aristocracia”. Esta visão se contrapunha à produção de consumo cotidiano da arte, “ligando vida e arte”. É a este último que Bourdieu chamou “estética popular”.

Já nos debates contemporâneos, a “perspectiva da massificação” deu lugar à “hipótese das culturas do gosto”. A primeira

sugere que as sociedades modernas estão sendo homogeneizadas pelos meios de massa enquanto a hipótese das culturas do gosto diz que os valores são heterogêneos. Isto fortalece a visão de que, por exemplo, as audiências musicais, interagindo ativamente com a música, incluem uma variedade de atitudes e comportamentos musicais. Na sua interação com a música e os meios de massa, os jovens adquirem competências audiovisuais e conhecimento simbólico que os ajudam a se localizarem consistentemente nas culturas jovens altamente diferenciadas. (Mueller, 2002, p. 584-485)

Com relação a esta mudança dos paradigmas contemporâneos, Mueller comenta que ela “envolve modificações nos conceitos de sociedade, de homogênea para altamente diferenciada culturalmente. Novos conceitos de audiência, de produtos estéticos e consumo estético são delineados”. Por exemplo, no

campo da sociologia dos meios de massa,

As audiências são conceitualizadas como construindo suas próprias interpretações; atribuindo significados a objetos culturais e definindo identidades pelo uso de imagens e símbolos. As audiências não estão limitadas ao uso de padrões coletivos de construção de significado tais como papéis de gênero; elas os usam em graus diferentes. De acordo com o exposto, quando perguntamos “o que este texto significa”, devemos também nos perguntar “para quem”. (Mueller, 2002, p. 590)

Pontualmente sobre as pesquisas que focalizam a relação jovens-músicas, a autora destaca alguns subtemas investigados: os fã-clubes; as preferências musicais dos jovens; a experiência musical dos jovens a partir dos videocliques; a auto-socialização musical dos jovens e a construção de suas identidades; limites sociais, desigualdades sociais e diferenciação musical na interação com a música; e a tolerância musical. Dois desses são descritos nos próximos itens.

Preferências musicais dos jovens

De acordo com Mueller, a sociologia da cultura popular vem trabalhando com a “hipótese dos gostos culturais”. Essa hipótese, que “assume valores estéticos heterogêneos ao invés de gostos e preferências musicais homogêneos”, inicialmente se baseou na “posição social vinculada a idade, gênero, etnicidade e classe social” como “distinguindo os diferentes gostos”. Entretanto, uma visão mais atualizada defende que:

nas sociedades pós-industriais as culturas do gosto não mais estão correlacionadas com classe sociais [...] Diversas culturas de gosto existem e diferem-se em suas maneiras de decifrar os símbolos culturais e atribuir significado a letras, música e imagens visuais. (Mueller, 2002, p. 588)

Auto-socialização musical

Para Mueller, “a auto-socialização musical e a construção de identidade tratam de questões de apropriação dos mundos da música e da mídia” (2002, p.

591). A autora continua:

Como a individualização e a estetização são os principais aspectos das sociedades modernas, identidade e biografia tornam-se assuntos de escolha individual. Particularmente em função da desestandardização e individualização de biografias, o gosto musical e as práticas culturais servem para definir as identidades sociais e culturais das pessoas e marcar sua distinção de outros grupos sociais. O consumo cultural é visto como resultado da escolhas estéticas individuais dos membros de uma gama de culturas musicais e dos correspondentes estilos de vida [...] A socialização é vista como auto-socialização [...]. (2002, p. 595)

Nesse contexto de reflexão, vale citar um resultado da pesquisa de Dayrell (2002b) que focalizou *rappers* e *funkeiros* na periferia de Belo Horizonte:

As experiências desses jovens *rappers* e *funkeiros* nos levam a constatar que eles vieram se construindo e sendo construídos como sujeitos sociais [...], estabelecendo múltiplas relações a partir do seu meio social, mas com uma referência central nos grupos musicais e na sociabilidade que produzem. Nesse processo, é evidente como eles encontram poucos espaços nas instituições do mundo adulto para construir referências e valores por meio dos quais possam se construir com identidades positivas [...] A sociedade não lhes oferece muitas perspectivas. O mundo do trabalho lhes fecha as portas, a escola se mostra distante, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhes são colocadas. Apesar de motivados e envolvidos com a música, não encontram estímulos e espaços para aprimorar o potencial criativo que demonstram [...]. (2002b, p. 133)

Todas essas investigações registram a forte relação entre jovens e música popular. Mas se essa relação exerce papel de destaque na vida cotidiana dos jovens, ela é, muitas vezes, foco de conflito no contexto escolar. Porque esse conflito ocorre, segundo estudos já realizados, será em parte focalizado mais adiante.

Articulação escola/culturas juvenis

Uma idéia recorrente na literatura estudada sobre a articulação da escola com as culturas juvenis é justamente a desarticulação daquela com estas. Abramovay, em estudo sobre as violências nas escolas, fala em “descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil” (2005, p. 72). Nesse mesmo sentido de constatação vão Dayrell (2003) e Corti e Souza (2005) que apontam para uma distância entre o mundo da escola e o mundo dos jovens. Esse descompasso vem acompa-

nhado de uma série de outros aspectos tratados pelos diversos autores, entre eles, como a escola vê os jovens.

Vários estudiosos apontam como um aspecto importante nesse descompasso ou distância o fato da escola (professores e outros profissionais da instituição) conceber os jovens apenas como alunos e não como jovens. Corti e Souza (2005, p. 118) consideram que essa perspectiva se vincula à negação da escola pelos jovens.

Como vemos, a escola assume para os jovens diversos sentidos que são, muitas vezes, desconhecidos ou até negados. Uma das faces desta questão está ligada à forma como a instituição define e se relaciona com os sujeitos que pretende ensinar. Quando pensamos em como a escola costuma focalizar e tratar os jovens, percebemos logo que predomina a categoria aluno. É difícil que este seja visto como um jovem marcado por uma maior complexidade de relações e vivências que não se limitam à escola.

Os próprios pesquisadores da área da educação reproduziram em seus estudos a concepção do estudante apenas como aluno, como aponta Dayrell. Ao analisar um conjunto de dissertações e teses produzidas entre 1980 e 1998 nos programas de pós-graduação de educação sobre a juventude e escola, o autor localiza que

[...] a maioria dos trabalhos considera "o aluno" como uma categoria homogênea, abstrata, sendo apreendido, sobretudo, pela dimensão cognitiva. Esta concepção está presente nas pesquisas que consideram a escola, implícita ou explicitamente, uma instituição única, monolítica e universal, que desempenha uma função social determinada pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Essa visão está presente em vários trabalhos de cunho estruturalista, principalmente naqueles realizados na década de 80; neles, ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção histórica. Assim, independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é sua condição de aluno que irá informar a compreensão que o pesquisador constrói desses atores; o momento da fase de vida e sua peculiaridade, a origem social [...] o gênero e a etnia não são levados em conta, constituindo a vida do aluno na escola um tempo vazio de sentido, um não-tempo. (2002a, p. 84)

Um relato da experiência chilena sobre o debate entre cultura escolar e culturas juvenis mostra as implicações dessa tendência de limitar a visão aos alunos na prática escolar:

O maior problema da escola é o de não incorporar a cultura do jovem. Os alunos

sentem que qualquer coisa que aconteça fora do mundo escolar é mais interessante e responde mais efetivamente à etapa que estão vivendo. No Chile costuma-se dizer que, para entrar na escola, o jovem precisar deixar de ser jovem [...]. (Perez apud Dayrell, 2003, p. 176)

Ainda no Chile, constatou-se que

a educação da juventude, que acolhe dia a dia milhares de jovens, tem sido incapaz de apreender e utilizar, de forma pedagógica e formativa, a juventude de seus educandos, para recriar não apenas sentidos do próprio processo formativo, mas também os sentidos de ser jovem em seu próprio tempo e nesse espaço social. O sistema educativo ficou para trás no que se refere à forma de conhecer e entender esse novo sujeito estudantil. (Iraazabal; Oyarzún, 2003, p. 25)

Por outro lado, foram registrados depoimentos de jovens que manifestam interesse pelo espaço escolar, porém diferenciado de como tradicionalmente esse espaço é ocupado.

Ex-alunos ou ainda freqüentadores das escolas públicas, os membros dos grupos de RAP, de algum modo, reconhecem a importância do universo escolar, porém em um plano simbólico diferente. Enquanto espaço institucional, percebem sua importância para utilização das dependências e instalações elétricas em reuniões e ensaios, capazes de garantir as atividades artísticas, em um ambiente marcado pela enorme precariedade material. Percebem, também, a escola enquanto via privilegiada de acesso aos alunos, realizando apresentações e debates para divulgar sua mensagem, sempre que alguma oportunidade se apresenta.

Mas outros significados vão sendo incorporados nesse processo. Embora não encontrem na escola reais possibilidades de assimilação do conhecimento e não construam expectativas de ascensão profissional, mediante a escolaridade, realizam uma espécie de reapropriação imaginária do universo escolar. Nesta trajetória reiteram a necessidade do *rapper* manter-se “bem informado”. (Sposito, 1993/1994, p. 174)

Dayrell comenta sobre os resultados do estudo “Projetos culturais juvenis, educadores e escola”, desenvolvido entre 1997 e 2003 pela ONG Ação Educativa.

Por meio dos vários grupos juvenis acompanhados pela entidade, percebeu-se, apesar de todos os problemas enfrentados na escola, que ela continua sendo um espaço estratégico de ação desses grupos. É um espaço de desejo, de interferência e de mobilização. (Dayrell, 2003, p. 179)

Mas o desinteresse dos jovens pela escola parece ser uma forte tendência, e mais uma vez marcada pela incompreensão da instituição escolar sobre quem são esses jovens.

Corti e Souza discutem a ligação da idéia de juventude com a idéia de transição e comentam que transição não é exclusiva da fase juvenil. Elas defendem a importância de se considerar a vivência da juventude do tempo presente e em seguida relacionam essas características com a escola:

Eles [os jovens] vivem o seu tempo presente, desfrutando das vantagens e enfrentando as desvantagens de sua condição. Assim, negam-se a viver em função de um futuro incerto e buscam construir sentidos para a sua vida no presente.

Essa busca dos jovens coloca novos desafios para a família e a escola, duas das principais instituições socializadoras, pois ambas concentram seus esforços na preparação de indivíduos capazes de exercer plenamente seu papel de adulto. São instituições muito preocupadas com a transmissão cultural e com o futuro. No entanto, os jovens estão num momento de descoberta de si e do mundo, numa busca por novos sentidos e num exercício efetivo no presente. Ao desvalorizar ou até condenar essa busca, a sociedade e suas instituições deixam de reconhecer e respeitar as peculiaridades de seu momento de vida [...] É um erro ancorar os jovens nesta temporalidade projetada [...]. (Corti; Souza, 2005, p. 23)

Ainda nesse sentido, vale lembrar José Machado Pais, citado por Peregrino e Carrano (2003, p. 16):

José Machado Pais (2003)¹ compreende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes. Parece não haver chances de negociação entre os *espaços lisos* – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os *espaços estriados* – cujas principais características seriam a ordem e o controle.

Para o pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço que o jovem pode gostar de frequentar, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença.

Essa relação conflituosa que marca a articulação entre cultura escolar e culturas juvenis, parece relacionada a um fenômeno cada vez mais difundido no contexto escolar: a violência. Essa é a opinião dos autores do estudo “Cotidiano das escolas: entre violências” (Abramovay, 2005, p. 72):

O descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e como esses privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam fontes de conflitos que podem potencializar violências nas escolas.

Crise na escola

Os desencontros apontados da cultura escolar com as culturas juvenis estão também permeados pela já reconhecida crise da instituição escolar na contemporaneidade. Essa crise decorre de um complexo de fatores de ordem econômica, política, cultural e social.

Dayrell destaca nessa crise “o enfraquecimento” da eficácia socializadora dessa instituição, já que

[a] socialização dos jovens vem ocorrendo cada vez mais em espaços variados, com uma multiplicação das referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articulados e adquirem sentido na ação cotidiana. Para uma compreensão da realidade juvenil, das práticas e da relação que os jovens estabelecem com a escola, é fundamental que os pesquisadores ao menos reconheçam a presença dessas outras dimensões na construção da condição de aluno ou estudante. (2002a, p. 86)

Tenti Fanfani, sociólogo argentino, focaliza no ensino médio outros aspectos dessa crise. Trata-se de “transformações” de ordem “demográfica” (a massificação da escolarização no sentido da universalização da educação escolar), de ordem “morfológica (diversidade social dos estudantes) e de ordem cultural. Nas suas palavras:

Estes recém-chegados ao ensino médio trazem consigo tudo o que são como classe e como cultura. Mas também, os jovens e adolescentes de hoje são diferentes dos “primeiros” usuários da educação média. As grandes mudanças nos modos de produção e na estrutura social e familiar; as transformações no plano das instâncias de produção e difusão dos significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades. O poder do sistema educativo para formar pessoas, hoje, é mais relativo e relacional que nunca. Suas capacidades se medem no sistema de relações que mantém com a família e outras instâncias que produzem e impõem significações, em especial os meios massivos de comunicação e consumo cultural. (Tenti Fanfani, 2000, p. 2)

Esse quadro de expansão da população estudantil, visto nas últimas décadas nos países em desenvolvimento, “põe em crise a oferta tradicional da educação escolar” com os seguinte “sintomas”:

exclusão e fracasso escolar, mal-estar, conflito e desordem, violência e dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a *ausência de sentido* da experiência escolar para proporções significativas de adolescentes e jovens latino-americanos

(em especial aqueles que provêm dos grupos sociais mais excluídos e subordinados) que têm dificuldades para ingressar, progredir e desenvolver-se em instituições que não foram feitas para eles. (Tenti Fanfani, 2000, p. 2, grifos meus)

Para o autor, a escola “não cumpre nenhuma função para [os] projetos vitais” dos adolescentes e jovens (2002, p. 2).

A escola precisa mudar: por quê? Como?

De modo geral, a literatura consultada indica que a escola encontra dificuldades na sua articulação com as culturas juvenis. Aponta também que para que essa articulação passe a acontecer de modo construtivo no sentido de ser um espaço significativo para os jovens, é necessário, entre outros, a transformação da instituição escolar. Apesar dessas indicações, nenhum dos autores propõe uma *desescolarização* no sentido da extinção da escola.

Para Peregrino e Carrano, as escolas precisam mudar porque, entre outros sintomas, elas “se configuram como espaços de *contenção física e simbólica* de jovens e crianças” (2003, p. 19, grifos meus).

Os autores (Peregrino; Carrano, 2003; Corti; Souza, 2005) concordam que o centro dessa transformação deve estar na articulação da escola com as culturas juvenis. As palavras de Dayrell sintetizam essa concordância: “[...] o currículo ainda é muito distante das necessidades dos desafios do mundo em que vivem os alunos [...]” (Dayrell, 2003, p. 176).

Essa articulação com as culturas juvenis requer que se conheça o jovem nas suas múltiplas constituições; que ele seja visto como jovem e não simplesmente como aluno:

Também é importante reforçar a necessidade de pensar e lidar com o jovem como sujeito. No cotidiano da escola, significa superar as visões negativas e preconceituosas a seu respeito e percebê-lo como ele realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências e possui desejos e propostas para melhorar sua condição de vida. Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um *corpo em transformação, com os afetos de sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade*. (Dayrell, 2003, p. 187, grifos meus)

Dayrell adverte que pensar em mudanças apenas curriculares é uma ingenuidade. É preciso alterar as estruturas da escola, bem como superar o “escolacentrismo”, isto é, a visão de que a educação é “reduzida à instituição escolar”. É preciso relacionar-se “com outras instâncias socializadoras da vida do adolescente e jovem” (2002a, p. 85-86), “acreditar no jovem e na sua capacidade”, e partir, no trabalho pedagógico, “dos [seus] interesses e das habilidades [...] e não das suas carências e problemas” (Dayrell, 2003, p. 176).

Perez, em relato sobre a experiência chilena da escolarização dos jovens, aponta que:

A escola deveria ser um centro juvenil e desenvolver uma pedagogia da juventude [...] [A] escola ainda não sabe bem como trabalhar com jovens. A escola, portanto, precisa estar mais aberta ao diálogo. Deve conversar mais e impor menos; desenvolver com o jovem uma pedagogia que o ensine a refletir, a estabelecer relações entre o que está aprendendo e as suas experiências cotidianas. (apud Dayrell, 2003, p. 177)

Dayrell (2003, p. 185-187), em comentário relativo às experiências chilena e brasileira,² destaca que essas apontam um modelo de escola: onde a formação humana é priorizada em relação à instrução; que contempla “a totalidade do jovem e não apenas a dimensão cognitiva”; que é vista como “uma construção dinâmica” efetivada por vários agentes; onde há o reconhecimento da particularidade de cada instituição, o que demanda “uma estrutura e um currículo flexíveis” e onde “as culturas juvenis [estejam] em foco”. Entretanto, o autor adverte que esse foco

não significa escolarizar as expressões culturais juvenis, muito menos instrumentalizar os grupos e suas práticas, reduzindo as expressões culturais a um meio para solucionar problemas como a violência, por exemplo. Os grupos, assim como as suas expressões, têm um valor em si enquanto exercício de suas potencialidades humanas. É preciso garantir a sua autonomia como um espaço próprio dos jovens, com a escola intervindo apenas quando for demandada. Por outro lado, a escola tem que ampliar o acesso dos jovens às expressões culturais, de maneira que eles se tornem melhores do que são. Assim, a escola será um espaço de acesso e aperfeiçoamento cultural. (2003, p. 188)

Nesse contexto, Dayrell problematiza a relação entre as culturas juvenis e o currículo escolar. Ele pergunta: “como não reduzir o trabalho com a juventude às atividades extra-escolares? Como, então, fazer para que o diálogo com os jovens e seus grupos possa impactar o currículo?”. Para ele as respostas estão nas mãos dos professores diante da realidade da sua escola e alunos. Daí a necessidade de investir na formação dos educadores, criando neles o desejo

de se envolverem com os jovens, fornecendo instrumentos para um conhecimento sistemático da juventude e sensibilizando-os para seus problemas e necessidades. Esse processo de formação deve incluir as linguagens culturais e desafiar os professores a descobrirem formas de incorporar a música, o teatro, as artes plásticas, entre outras expressões, no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Aqui sim, cabe a instrumentalização dessas expressões, como um meio de tornar a aprendizagem um ato dinâmico e criativo e que desperte o desejo de aprender (2003, p. 188-189).

Tenti Fanfani (2000, p. 10-11), após análise sobre as instituições escolares hoje e as classes de idade adolescentes e jovens, distingue algumas características de uma escola “adequada às [...] condições de vida, expectativas e direitos” dos adolescentes e jovens latino-americanos, com foco no ensino médio:

- a) uma instituição aberta que valoriza e considera os interesses, expectativas e conhecimento dos jovens;
- b) uma escola que favorece e dá lugar ao protagonismo dos jovens e onde os direitos da adolescência se expressam em instituições e práticas (de participação, expressão, comunicação etc.) e não apenas se enunciam nos programas e conteúdos escolares;
- c) uma instituição que não se limita a ensinar, mas que propõe motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas;
- d) uma instituição que se interessa pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenham em diversos campos sociais (a família, o bairro etc.) e não somente pelos alunos como aprendizes de determinadas disciplinas [...];
- e) uma instituição flexível em tempos, seqüências, metodologias, modelos de avaliação, sistemas de convivência, etc. e que considere a diversidade da condição adolescente e juvenil (de gênero, cultura, social, étnica, religiosa, territorial etc.);
- f) uma instituição que forma pessoas e cidadãos e não “especialista”, isto é, que desenvolva competências e conhecimentos transdisciplinares úteis para a vida e não disciplinas e esquemas abstratos e conhecimentos que somente têm valor na escola;
- g) uma instituição que atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano: física, afetiva, cognitiva. Uma instituição onde os jovens aprendem a aprender na felicidade e que integra o desenvolvimento da sensibilidade, a ética, a identidade e o conhecimento técnico-racional;
- h) uma instituição que acompanha e facilita a construção de um projeto de vida para os jovens. Para isso, deverá praticar uma “pedagogia da presença” caracterizada pelo compromisso, abertura e reciprocidade do mundo adulto para com os adolescentes e os jovens;
- i) uma instituição que desenvolva o sentido de pertencimento e com a qual os jovens “se identificam”.

O próprio autor reconhece o caráter idealizado desta lista e adverte que:

para mudar o mundo da escola pública são requeridos três ingredientes pelo menos:

- a) é preciso saber o que fazer e como;
- b) é preciso ter vontade política e poder efetivo;
- c) é preciso mobilizar recursos variados e significativos – gente competente, tecnologias adequadas, dinheiro e tempo suficientes. (2000, p. 12)

Para Iraazabal e Oyarzún (2003, p. 30), trata-se de uma “tarefa fundamentalmente cultural”:

na cultura escolar existe uma dificuldade real de os jovens falarem e se expressarem. Abrir as salas de aula, a escola, para que milhares de jovens que a freqüentam possam dizer e expressar o que vivem e sentem, com liberdade, com legitimidade, é uma das tarefas de longo prazo [...], uma tarefa fundamentalmente cultural.

Juventude, música popular e escola

O ingresso da pesquisa em educação musical na temática das culturas juvenis, de modo geral, é recente. No final dos anos 70 e início dos 80 do século XX ocorre o debate sobre música popular e educação musical escolar na Inglaterra (Vulliamy; Lee, 1980; Vulliamy; Shepherd, 1984; Swanwick, 1984). Entretanto, uma produção mais abundante e contínua aparece somente a partir dos anos 90. Esses estudos ocorrem no contexto de uma significativa revisão epistemológica da área. Essa revisão resultou da ampliação do conceito de educação musical, quer relacionado a quais conhecimentos musicais são válidos, quer relacionado à tomada de consciência de que a aprendizagem de música ocorre em diversificados espaços socioculturais. Na primeira ocorrência, empreendeu-se um esforço para superar o caráter eurocêntrico do que seria conhecimento musical e mesmo da educação musical; na segunda ocorrência, passou-se a compreender que a escola era apenas um dos espaços socioculturais onde a aprendizagem de música acontece. A partir desses dois marcos, principalmente nos últimos quinze anos, várias pesquisas passaram a mapear outros cenários onde uma variedade de processos de aprendizagem de música tem lugar, bem como outros conhecimentos musicais (Arroyo, 2002). Essas investigações fundamentam-se nos aportes sociológicos e antropológicos, e têm fornecido subsídios para se repensar a aprendizagem musical nos espaços escolares.

Pontualmente, a produção brasileira no campo da educação musical que focaliza o tema culturas juvenis, música popular e escola aparece a partir de 2000.

O levantamento realizado por Thenille B. Janzen (2006) das publicações da Associação Brasileira de Educação Musical no período de 1992 a 2005 indicam que é a partir de 2000 que o foco na interação entre adolescentes, jovens e música passa a ser estudado. Além dessa produção no referido campo de conhecimento, trabalhos foram empreendidos em outras áreas como educação. O estudo de Dayrell (2005) *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude* é um exemplo.

Aulas de música na escola

As frustrações (insucessos, desacertos) nas aulas de música na educação básica são bem conhecidas dos que vivem esse contexto – professores, estudantes, pais, pesquisadores, entre outros. E essa situação não está circunscrita a países em desenvolvimento como o Brasil, cujas condições do sistema escolar apresentam inúmeros problemas. Em países desenvolvidos como a Inglaterra, essa realidade também tem sido observada, estudada e problematizada, a ponto de alguns estudiosos questionarem se a escola seria um lócus para a formação musical. Runfola e Swanwick (2002, p. 393) comentam a respeito em um texto sobre o desenvolvimento musical

[...] Sabemos também que a educação pode influenciar positivamente esse desenvolvimento. Entretanto, não é totalmente claro que a educação formal (escolarização) possa ser necessariamente um ambiente ótimo. Muito estudo precisa ser feito sobre aprendizagem musical fora dos programas instrucionais [...] O futuro da educação musical pode não depender muito das escolas como nós a conhecemos, mas de oportunidades em comunidades locais ou virtuais (da Web).

Após discussão sobre o que compreende o conhecimento musical – intuição e análise articulados nessa construção – Swanwick (1994, p. 54) problematiza que “infelizmente há problemas pedagógicos e lógicos quando [esse] conhecimento tem que ser formalizado num currículo [...]”.

Ainda no universo da produção inglesa, Hargreaves comenta que as dúvidas sobre a presença ou não da música na escola têm estado na pauta das discussões curriculares, já que estudos realizados por diversos autores mostram que a música é uma das áreas abordadas na escola menos prestigiadas pelos estudantes adolescentes e jovens. Entretanto, apesar desse cenário desfavorável,

pesquisas realizadas por ele e equipe apontam “um quadro mais otimista” (Hargreaves, 2005). Na opinião dessa equipe (Lamont et al., 2003, p. 238), esses dados contrariam a sugestão de Sloboda de remover a música do currículo. Para este último,

A educação musical nas escolas não pode funcionar sem uma concordância implícita entre os envolvidos (professores, estudantes, pais, governo etc.) sobre o porquê de sua presença. O “significado da música” é uma função dos discursos desses diversos grupos em constante mudança, que podem se unir ao redor de uma “ideologia dominante” que ganha suficiente consenso para gerar uma agenda educacional estável. (Sloboda, 2001, p. 243)

Sloboda argumenta que “tal estabilidade está em colapso” e nessa situação de crise, os dados que ele levantou apontam:

(i) muitos educadores musicais das escolas têm pouco respeito ou compreensão da vida musical daqueles a quem ensina; (ii) que o entusiasmo musical e as aspirações de muitos jovens não são contemplados nos currículos atuais; (iii) que a transição da escola primária para a secundária é um ponto chave na ruptura entre os jovens e a música de seus professores de música; e (iv) que a música permanece um ponto central nas vidas da maioria das pessoas que se vêem como “não musicais” [...]. (2001, p. 243)

O autor conclui:

As aulas de música como atualmente conceituadas e organizadas podem ser um espaço impróprio para a educação musical de massa no século XXI na Grã-Bretanha. Indicativos de um ambiente de educação musical mais efetivo podem bem ser encontrados na música exterior à escola [...]. (Sloboda, 2001, p. 243)

No Brasil, alguns estudos têm problematizado as aulas de música nas escolas de educação básica sob diferentes perspectivas.

Em pesquisa sobre a “música da escola e música de fora da escola”, Hentschke e colegas focalizaram bandas de rock de Porto Alegre formada por jovens e concluíram:

Durante todas as entrevistas e observação de ensaios, foi possível constatar que a apreciação musical tem um papel determinante no fazer música, seja esta através da execução e/ou composição/improvisação. Apesar de alguns integrantes terem tido a oportunidade de estudar música na escola e com professores particulares, esta parece ter pouca ou nenhuma influência no fazer musical da banda. (Hentschke et al, 2001, p. 146)

Em 2004 inseri-me etnograficamente em uma escola pública rural da cidade de Uberlândia (MG) com o objetivo de compreender a relação de adolescentes de 5ª a 8ª série dessa escola com a música popular vivenciada no cotidiano exterior à escola. Também visei experimentar, refletir e discutir o quê, o porquê, o para quê e o como dessa relação poderia contribuir com subsídios à elaboração de propostas locais de ensino e aprendizagem de música na educação fundamental. Os dados da investigação relativos à experiência de composição vivenciada pelos adolescentes, dados interpretados a partir da teorização da “força semiótica da música” de Tia DeNora (2000), desvelaram um “envolvimento reflexivo, cognitivo, estético e afetivo com o processo criativo. A descoberta das próprias potencialidades [...] foi acompanhada de autoconfiança e autovalorização [...]” (Arroyo, 2005, p. 25).

Essa compreensão da relação entre os adolescentes e a música popular vivenciada fora da escola conduziu a reflexões referentes às características das instituições escolares e à presença da música popular nessas instituições:

O cenário escolar, de modo geral tão marcado pela fragmentação do ser (partes significativas da vida de seus atores ficam fora da cena escolar ou camuflada em resistências, rebeldia, apatia etc.), propiciou aos estudantes [...] uma forte experiência de coesão (no sentido da união das partes em um todo, ou da conexão, do nexos, da coerência) [...] [Talvez] a coesão que a música popular possa conferir à vida escolar dos jovens diga respeito à música popular ser um campo de interação significativa para esses jovens na vida diária. Poder expressar no cenário da escola essa interação, implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo. (Arroyo, 2005, p. 25-26)³

Os subsídios desse estudo para se pensar a aprendizagem e o ensino de música na escola básica constituíram-se das seguintes questões:

- Como trazer para as situações de ensino e aprendizagem de música na escola – dada a fragmentação que caracteriza essa instituição – experiências integradoras que a interação com a música popular possibilita?
- Como lidar nas aulas de música – no curso da interação música e estudantes – com a constituição e reconstituição de sentidos?
- Respostas a essas perguntas reduziram as tensões presentes na articulação “adolescentes-música popular-escola”? (Arroyo, 2005, p. 26).

Paradoxos

Alguns autores entendem como paradoxal a articulação entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

Na discussão conclusiva sobre o estudo de dissertações e teses que abordam a temática juventude e escolarização, produzidas entre 1980 e 1998, Dayrell destaca:

Em síntese, nesses trabalhos, os jovens reais, subsumidos no papel de alunos, não se constituem objetos de investigação por parte dos pesquisadores. Evidencia-se aí um paradoxo: a razão de ser da escola é o aluno, e é exatamente este ator o menos conhecido. Muitas dessas pesquisas trouxeram contribuições significativas para a compreensão da instituição escolar e sua relação com a sociedade, mas poucos contribuíram para desvelar o jovem real que a frequenta. (2002a, p. 85)

Mais uma vez, as reflexões de Machado Pais relacionadas ao não reconhecimento das culturas juvenis pela instituição escolar cabem aqui:

É exatamente isso que tais culturas [re]clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Estaríamos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder, e as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer? Pergunta Machado Pais: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais? Ou silenciemos a juventude, negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias? (apud Peregrino e Carrano, 2003, p. 16)

Hargreaves (2005, p. 37) problematiza a relação entre o “terceiro ambiente” e educação musical escolar, definindo por “terceiro ambiente”

aqueles locais que não são nem a escola e nem a casa; mas lugares como parques, garagens, clubes de jovens ou a própria rua. Entretanto, o terceiro ambiente pode ser também o quarto de dormir [...] [O] fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto. As atividades musicais do terceiro ambiente são auto-conduzidas e geralmente incluem índices elevados de motivação e compromisso. (2005, p. 35)

Sobre a relação entre esse terceiro ambiente e a escola, aponta:

[...] a relação entre a música dentro e fora da escola é paradoxal – assim que os professores tentam se envolver no “terceiro ambiente”, ele deixa de sê-lo. O desafio dos educadores musicais é o de promover o conhecimento, as habilidades e os recur-

sos para sustentar a “música interna” e própria dos alunos, ao mesmo tempo em que permanecem “fora” dela. (2005, p. 35)

RESULTADOS, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

O mapeamento da literatura que problematiza a escola na sua articulação com as culturas juvenis com destaque para a música popular, mesmo que distante de ser exaustivo, indica que aspectos de várias ordens participam da configuração dessa articulação. Com fins à apresentação dos resultados, esses aspectos serão agrupados em dois conjuntos de problematizações. A interpretação e a discussão desses resultados fundamentam-se na teorização sobre “a força semiótica da música” (DeNora, 2000).

Retomo, no sentido de articulação, emprestado de Grossberg, que é importante ter em mente que cada escola é um contexto diferente, pois os elementos que a configuram são articulados de modo particular conforme suas constituições sócio-hitórico-culturais. Em outras palavras, deve-se evitar generalizar que toda a experiência musical dos jovens nessas instituições é limitante ou frustrante. A literatura revisada focalizou os contextos considerados problemáticos pelos autores, o que, entendo, precisa ser ampliado para as experiências vividas como satisfatórias pelos participantes dos cenários escolares.

Os dois conjuntos de problematizações, resultado do mapeamento empreendido, foram assim organizados:

1º – articulação da escola com as culturas juvenis:

- descompasso e distância da escola para com as culturas dos jovens;
- visão dos jovens apenas como alunos, por parte da escola;
- falta de sentido da experiência escolar por parte dos jovens;
- a escola apropriada pelos jovens em outro plano simbólico;
- o jovem vive o tempo presente; a escola, o passado e o futuro;
- a escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação;
- violências;
- crise da escola: perda de sua eficácia socializadora;
- culturas juvenis e auto-socialização;

- a escola não foi feita para as massas de jovens;
- a escola precisa mudar.

2º – articulação juventude, música e escola:

- articulação marcada por frustrações;
- questionamento da escola como lócus para a aprendizagem musical, levando-se em conta o que particulariza o conhecimento musical;
- desvelamento de pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens no seu cotidiano extra-escolar.

O descompasso e a distância entre a escola e as culturas dos jovens são identificados por ordens de sentidos diferentes presentes em cada instância. A tendência da escola em perceber os jovens apenas como alunos desconsidera-os como sujeitos “*marcados por uma maior complexidade de relações e vivências que não se limitam à escola*” (Corti e Souza, 2005, p. 118, grifos meus), bem como sujeitos que têm *corpos em transformação, afetos e sentimentos e demandas de sociabilidade* (Dayrell, 2003).

As práticas musicais (ouvir, cantar, tocar, dançar, criar, etc.) são partes integrantes dessa complexidade que constitui a vida dos jovens. Se, como defendem os autores, a escola deve mudar e se aproximar das culturas juvenis, as formas dos jovens de vivenciar as músicas – envolvendo sentimentos, percepção, cognição, consciência, corporalidade (DeNora, 2000), devem ter lugar na escola.

Como Sposito (1993/1994) e Dayrell (2003) indicam, os jovens manifestam interesse pelo espaço escolar, porém vendo nele outros sentidos, principalmente como lugar de prática de suas próprias culturas. Por outro lado, os jovens manifestam desinteresse pela escola quando essa enfatiza o passado e o futuro e não contempla o tempo presente, este que o jovem vive de modo intenso. *Quando interage com música, os jovens vivem o seu presente*. Isso fica evidente no que envolve as criações musicais de estudantes de 6ª e 7ª séries que trazem para suas composições temas cotidianos que vivenciam: drogas ou seus estados apaixonados (amor não correspondido) (Arroyo, 2005). Nessa possibilidade de expressarem seu tempo presente, exercitam “*a descoberta de si e do mundo*” (Corti; Souza, 2005, p. 23, grifos meus).

Mas a “ordem e o controle”, característicos da escola (Pais apud Peregrino; Carrano, 2003, p. 6; Gimeno Sacristán, 2005) impõem graves limites à expressão dos jovens.

DeNora (2000) teoriza sobre o poder da música na vida das pessoas, um poder nada místico, mas concretamente situado na corporalidade, nos sentimentos, na cognição, na constituição cultural e social do ser, que parece marcar a experiência musical da juventude. A busca pela possibilidade dessa experiência musical, que qualifico como densa, acontecer no espaço escolar, não significa seu uso para a pacificação da escola com o disciplinamento dos jovens. A busca é pelo espaço do conhecimento musical, uma significa criação humana, ser construído na escola nesse sentido mais denso que o particulariza como um saber.

Um assunto que insistentemente introduz estudos sobre cultura escola e culturas juvenis se refere a quem são os adolescentes e jovens. A dificuldade começa aí: a imprecisão epistemológica desse conceito (Mauger apud Sposito, 2002, p. 7), dado o caráter de constituição sócio-histórica dessas categorias de idade e a multiplicidade do ser adolescente e jovem na sociedade contemporânea. Assim, segundo a bibliografia consultada, a escola deve estar preparada para trabalhar com as várias possibilidades de ser da juventude.

Outro ponto que chama atenção é a reconhecida crise da escola. O que a literatura apontou aí é a perda da eficácia socializadora dessa instituição na sociedade atual, com outras instâncias sociais exercendo esse papel tais como os meios de comunicação e as práticas auto-socializadoras dos jovens, entre elas, as práticas musicais – grupos de *rap*, bandas de *rock*, enfim, o “terceiro ambiente” mencionado por Hargreaves (2005), os ambientes onde o jovem está fora do alcance dos adultos.

A densidade da interação dos adolescentes e jovens com as músicas é inquestionável na literatura consultada. O que é questionável para alguns autores é se a escola, na sua constituição atual, seria um *locus* para essa interação. Apesar de, principalmente a partir da segunda metade do século XX, terem surgido alternativas, o modelo de escola ainda largamente reproduzido é aquele que criou a figura do aluno, sujeito que é assistido pelos adultos que almejam moldar, disciplinar e instruir os “menores” (Gimeno Sacristán, 2005). Os questionamentos sobre se a escola seria o *locus* para a aprendizagem musical (Runfola; Swanwick, 2002; Swanwick, 1994; Sloboda, 2001) parecem ter como modelo de escola esse comumente em prática.

As frustrações, que têm de modo significativo caracterizado a presença das aulas de música na escola trazem, como pano de fundo, esse modo modelo de escola que vê o aluno somente como depositário do que faz sentido aos adultos.

Aquele adolescente e jovem totalmente submisso aos adultos e à escola deu lugar a uma juventude que tem imposto seus modos de ser, suas necessidades e desejos. Para dar conta dessa nova maneira de ser da juventude, a escola deve mudar. Tenti Fanfani (2000) e Pelegrino e Carrano (2003) justificam essa necessidade de mudança da instituição escolar, respectivamente, pela *ausência de sentido* para os jovens do que se pratica nessa instituição e pela *contenção física e simbólica* dos mesmos nesse contexto. Essa *ausência de sentido* e essa *contenção física e simbólica* articulam-se com *corpos em transformação, afetos, sentimentos e demandas de sociabilidade* que particularizam essa fase da vida.

Percebe-se que essas demandas de transformação da escola apontadas pelos autores criam espaços para que a experiência musical possa acontecer com seu poder semiótico, com a densidade de sentidos, segundo DeNora (2000). Entretanto, não podemos ser ingênuos com relação às mudanças defendidas, já que elas requerem um esforço enorme, uma vez que implicam mudanças culturais, conforme Iraazabal e Oyarzún (2003).

Além disso, *paradoxos* foram detectados por alguns autores. Para lembrar: Pais (apud Peregrino e Carrano, 2003) os vê na cultura conservadora da instituição escolar e no “gosto pela mudança” característico dos jovens; Hargreaves (2005) sugere-os ao problematizar a relação entre o “terceiro ambiente” e a educação musical escolar; no primeiro caso, o lugar em que o adolescentes e o jovem vivem sem a interferência dos adultos; no segundo, lugar historicamente e estruturalmente dominado pelos adultos. O que esses autores apontam, entendendo, demandam atenção, estudo crítico e mais conhecimento, dado que esses paradoxos se vinculam, a meu ver, à tensão existente entre as culturas juvenis e as instituições do mundo adulto. Ingressa-se, aqui, nas relações intergeracionais, mais um elemento a compor os múltiplos aspectos envolvidos na articulação juventude, música e escola, e não considerado na literatura consultada.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Como foi salientado anteriormente, o levantamento da literatura relativa à

temática desta pesquisa mostrou-se vasta e só parte foi inserida neste artigo. Assim, considero que os resultados desta investigação são parciais, porém já sinalizam como vem sendo problematizada a articulação entre a escola com as culturas juvenis.

Apesar dos textos consultados trazerem dados e reflexões importantes, trazem também abordagens que merecem cuidado do leitor e que devem ser objeto de discussão futura. Por exemplo, considero que parte dessa literatura tende a uma visão romantizada do jovem e das possibilidades de superação das tensões entre eles e a instituição escolar, caso essas venham a mudar estrutural e conceitualmente. Outra abordagem que merece atenção é como parte dos autores emprega o termo “culturas juvenis”. Fazem-no sem conceitualizar a respeito. Uma genealogia da categoria poderia ajudar a superar aquela visão entendida como romantizada. Talvez, por falta dessa precisão, os autores apresentam um discurso crente da possibilidade da dissolução das tensões entre juventude e escola. Se tomarmos o sentido da expressão “culturas juvenis” na pesquisa sociológica, constataremos que os paradoxos apontados por Pais e Hargreaves fazem sentido, porque destacam um aspecto central que a esclarecedora revisão bibliográfica de Carles Feixa (2006) aponta: as culturas juvenis são marcadas pela possibilidade de atuação dos jovens fora do alcance dos adultos. Um passo a ser dado na continuação desse estudo é aprofundar como foi e como vem sendo conceitualizada a categoria “culturas juvenis”, dada a tendência ao esvaziamento do seu sentido, quando passa a ser utilizado em abundância.

Outra linha de continuidade da investigação seria, do mapeamento já realizado, discutir as posições dos autores, segundo as bases epistemológicas que as sustentam. Por exemplo, para quem se fundamenta numa perspectiva socioantropológica, como é o caso de Dayrell, considero que defender o “aperfeiçoamento cultural” de jovens (Dayrell, 2003, p.188) é no mínimo contraditório.

Finalmente, trabalhos de campo realizados em contextos escolares, recortados na interação entre juventude e música (aulas, oficinas, ou qualquer outra modalidade de ação) e considerados bem-sucedidos por professor, estudantes e comunidade escolar no geral, poderiam fornecer dados relevantes para a compreensão da articulação da escola com as culturas juvenis.

Necessitando ainda dar continuidade ao mapeamento da produção acadêmica relativa à temática em foco neste artigo, foi proposta a pesquisa “O estado

do conhecimento do campo temático 'juventude, música e escola', a partir da análise de dissertações e teses defendidas no Brasil entre 1996 e 2007". Esse estudo, que teve início em agosto de 2006 e tem duração prevista de dois anos, espera contribuir para o refinamento teórico-metodológico de futuras investigações no assunto.

IMPACTOS DOS RESULTADOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

O tema "adolescentes/jovens e música" tem se mostrado relevante desde os anos 50 do século XX. Nas últimas décadas do século passado, dados os novos arranjos na temática, decorrentes principalmente das tecnologias digitais e dos seus impactos socioculturais (globalização, por exemplo), ocorre uma intensificação do estudo nesse assunto. Entendo que a articulação entre juventude, música e escola é um desdobramento desse campo investigativo.

A literatura mapeada e discutida no presente estudo conduziu-me a levantar algumas implicações de ordem prática e teórica à educação musical escolar.

A produção científica na temática em foco parece-me fundamental para a ampliação da compreensão da juventude produtora, consumidora, aprendiz e mestre de música. Que novas configurações da experiência musical os jovens estão vivenciando? Que novos sentidos musicais estão sendo construídos por eles? Os educadores musicais, dentro ou fora das instituições escolares, teriam algum papel nesse universo?

Esses estudos também seriam relevantes para aprofundar a compreensão do papel da música, em especial, da aprendizagem musical, na constituição dessa classe de idade, bem como poderiam contribuir para o conhecimento das novas sensibilidades musicais construídas pelas novas gerações.

Entender esses aspectos deverá incidir sobre a formação de educadores musicais, formação ainda muito carente no que se refere aos adolescentes e aos jovens. O conhecimento também instrumentalizará profissionais da área no sentido de interferirem nas políticas públicas voltadas quer para a juventude, quer para a educação.

Notas

¹ PAIS, J.M. *Culturas jovens e novas sensibilidades*. Rio de Janeiro: Univ. Cândido Mendes, Comunicação, 2003.

² Projeto da ONG Ação Educativa – São Paulo (SP).

³ Essas reflexões foram estimuladas pelas observações de McCarthy e colaboradores (1999, p. 7): “O processo de tornar-se um estudante consiste, em muitos casos, na fragmentação do conhecimento prático da criança. De fato, quando a criança aprende a ser um estudante – um processo que fragmenta a consciência – a presença da música popular pode atuar no domínio afetivo [...] para criar o sentido de uma realidade coesa nas vidas escolares de adolescentes”.

Referências

- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scrita, 1994.
- _____. Espaços de juventude. In: FREITAS, Maria V.; PAPA, Fernanda de C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F Elbert, 2003. p. 219-231.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco; Observatório de Violência, MEC, 2005.
- AHARONIÁN, Coriún. Músicas populares y educación en América Latina. In: ACTAS DEL III CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, Bogotá, 2000. Disponível em: <<http://www.puc.cl/historia/iaspmla.html>>. Acesso em: 5 maio 2004.
- ANDRADE, Elaine N. de (Org.). *Rape educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2. Goiânia. In: ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, Goiânia, 2002. CD-ROM.
- _____. Música na floresta do lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-28, 2005.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRITTO, S. de (Org.). *Sociologia da juventude*, II: para uma sociologia diferencial. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

- CARDOSO, Ruth.; SAMPAIO, Helena. *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo: Edusp, 1995.
- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil*: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda de C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F Elbert, 2003. p. 173-189.
- _____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002a, 201p. [Série Estado do Conhecimento, n. 7]. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>.
- Acesso em: 8 ago. 2005.
- _____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- _____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan/jun., 2002b.
- DE NORA, Tia. Music as a technology of the self. *Poetics*, n. 27, p. 31-56, 1999.
- _____. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- _____. Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 20, n. 2, p. 165-177, 2003.
- DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: Edusp, 1998.
- FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. 3. ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.
- FIALHO, Vânia .M. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ANAIS DO 13º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 1068-1073. CD-ROM.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- GREEN, Lucy. Music education, cultural capital and social group identity. In: CLAYTON, Martin; HERBERT, Trevor; MIDDLETON, Ricahrd (Eds.). *The cultural study of music*. Londres: Routledge, 2003. p. 263-273.
- GROSSBERG, Laurence. *We gotta get out of this place*: popular conservatism and postmodern culture. London: Routledge, 1992.
- HARGREAVES, David. Within you Without you: music, learning and identity. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz; COELHO DE SOUZA, Rodolfo (Eds.). In: ANAIS DO 1º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNição E ARTES MUSICAIS. Curitiba: Dearts – UFPR, 2005. p. 17-27.
- HENTSCHEKE, Liane et al. A inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: um estudo de caso com banda de adolescentes. In: ANAIS DO ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10. Rio de Janeiro: ABEM, 2001. CD-ROM.
- IRAAZABAL, Raúl; OYARZÚN, AAstrid. Asignatura juvenil: uma proposta de formação social para os jovens estudantes. *A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões*. São Paulo: Ação Educativa, 2003, p. 12-21. [Série Em Questão].
- JANZEN, Thenille B. *Bibliografia comentada*. Tema: Adolescentes/jovens e música. Uberlândia: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical – NEMUS, 2006. Disponível em: <<http://www.demac.ufu.br/demac.musica/nemus/bibcomen.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

LAMONT, A. et al. Young people' music in and out school. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 20, n. 3, p. 229-214, 2003.

McCARTHY, Cameron et al. *Sound Identities: popular music and the cultural politics of educational*. Nova York: Peter Lang, 1999.

MIDDLETON, Richard. *Studying Popular Music*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.

MUELLER, Renate. Perspectives from the Sociology of Music. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The new Handbook of research on music teaching and learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002. p. 584-603.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David; O'NEILL, Susan. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, n. 79, p. 255-272, 2000.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.5/6, p. 15-24, 1997.

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília P. Editorial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.5/6, p. 3-4, 1997.

PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo. *Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 12-21.

RABAIOLI, Inácio. Perfil preliminar das práticas musicais não-escolares de estudantes do ensino médio. Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 14, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 01-06. 1 CD-ROM.

RUNFOLA, Maria; SWANWICK, Keith. Developmental characteristic of music learners. In: COWELL, Richard (Ed.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002. p. 373- 397.

SCHMELING, Agnes. Adolescentes, o canto e as mídias eletrônicas. In: ANAIS DO 13º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 09-16. 1 CD-ROM.

SILVA, Helena L. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004.

SILVA, José Carlos. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Tese (Doutorado em Antropologia). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 1998.

SHEPHERD, John; WICKE, Peter. *Music and Cultural Theory*. Cambridge: Polity Press, 1997.

SLOBODA, John. Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does musica education fit? *Music Education Research*, v. 3, n. 2, p. 243-253, set. 2001.

SPOSITO, Marília. P.A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ações coletivas na cidade. *Tempo Social – Revista de Sociologia, USP*, v. 5, n. 12, p. 161-178, 1993/94.

_____. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 201p. [Série Estado do Conhecimento, n. 7]. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2005.

SWANWICK, Keith. Problems of a sociological approach to pop music in schools. *British Journal of Sociology of Education*, Oxfordshire, v. 5, n. 1, p. 49-56, 1984.

_____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.

TENTI FANFANI, Emílio. *Culturas jovens e cultura escolar*. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult_jovens.pdf>. Acesso em: 9 set. 2005.

TRIVIÑOS, Antônio N. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

URRESTI, Mario. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. (Parte I – Adolescência y juventud: dos categorias construídas socialmente. In: TENTI FANFANI, E. (Org.). *Uma escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. 1. ed. Buenos Aires: Editorrial Losada; Unicef, 2000. p. 17-28.

VULLIAMY, Graham; LEE, Ed (Ed.). *Pop Music in school* (new edition). Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

VULLIAMY, Graham; SHEPHERD, John. The application of a critical sociology to Music Education. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 247-266, 1984.