

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

Tese de Doutorado

**CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:  
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

por

LUCIANA MARTA DEL BEN

Porto Alegre  
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

Tese de Doutorado

**CONCEPÇÕES E AÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:  
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

por

LUCIANA MARTA DEL BEN

Tese submetida como requisito  
parcial para obtenção do grau de  
Doutor em Música

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre  
2001

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À professora Dra. Liane Hentschke, por tudo que tenho aprendido ao longo desses anos de trabalho, pelo exemplo de profissionalismo, pela confiança, respeito e carinho.

À professora Dra. Lucy Green, pela orientação cuidadosa e desafiadora durante o estágio no exterior.

À professora Dra. Jusamara Souza, pela análise minuciosa do projeto de pesquisa, pelos questionamentos e sugestões, pela disposição para longas conversas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, pelas sugestões valiosas ao projeto de pesquisa quando do exame de qualificação.

Às colegas Elisabete Garbin e Viviane Beineke, pelas trocas e partilhas, pelos diálogos, sugestões e, sobretudo, pelo apoio.

A Adolar, Cecília, Kit e Cacau, por estarem sempre por perto.

## SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	1
<b><i>PARTE I: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</i></b>	<b>6</b>
<b>1 EM BUSCA DE CAMINHOS PARA CONHECER E COMPREENDER O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS</b>	<b>7</b>
<hr/>	
1. 1 Gênese da pesquisa	7
1. 2 A investigação de práticas pedagógico-musicais escolares	10
1. 3 Pedagogia: uma ciência da e para a prática	19
1. 4 A pesquisa sobre o pensamento do professor	25
<b>2 A FENOMENOLOGIA SOCIAL DE ALFRED SCHUTZ</b>	<b>32</b>
<hr/>	
2. 1 Pontos de partida	34
2. 2 Duplo caráter da motivação da ação: motivos “por que” e “a fim de”	37
2. 3 O mundo da vida cotidiana e a atitude natural	39
2. 4 A situação biográfica como fator determinante da conduta do indivíduo no mundo da vida	41
2. 5 O estoque de conhecimento	42
2. 5. 1 A estrutura do estoque de conhecimento	42
2. 5. 2 Construtos e tipificações	43
2. 5. 3 Caráter prático do estoque de conhecimento	46

<b>2. 6 A intersubjetividade do mundo</b>	<b>47</b>
<b>2. 7 Sobre a investigação fenomenológica</b>	<b>51</b>
<b>3 A METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>54</b>
<hr/>	
<b>3. 1 Iniciando os contatos com as escolas</b>	<b>54</b>
<b>3. 2 Seleção dos professores de música</b>	<b>58</b>
<b>3. 3 Estudos multicasos</b>	<b>61</b>
<b>3. 4 A abordagem qualitativa de pesquisa</b>	<b>66</b>
<b>3. 5 Técnicas de pesquisa</b>	<b>71</b>
3. 5. 1 Observação naturalista	71
3. 5. 2 Entrevista semi-estruturada	74
3. 5. 3 Análise de documentos	77
<b>3. 6 Síntese dos procedimentos de coleta de dados</b>	<b>79</b>
<b>3. 7 Procedimentos de análise dos dados</b>	<b>81</b>
<b><i>PARTE II: RESULTADOS E DISCUSSÃO</i></b>	<b>89</b>
<b>4 A PROFESSORA FLORA</b>	<b>90</b>
<hr/>	
<b>4. 1 Breve retrato da professora Flora e da Escola Alfa</b>	<b>90</b>
<b>4. 2 Trajetória da professora</b>	<b>97</b>
<b>4. 3 Construtos</b>	<b>104</b>
4. 3. 1 “A música é uma forma de comunicação”	104
4. 3. 2 “A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana”	111
4. 3. 3 “Música são sons à nossa volta”	119
4. 3. 4 “Na escola a música é um pouco recreativa”	122
4. 3. 5 “As artes se casam de uma maneira natural”	125
<b>5 A PROFESSORA BEATRIZ</b>	<b>129</b>
<hr/>	
<b>5. 1 Breve retrato da professora Beatriz e da Escola Beta</b>	<b>129</b>
<b>5. 2 Trajetória da professora</b>	<b>137</b>
<b>5. 3 Construtos</b>	<b>143</b>
5. 3. 1 “Se existe uma aula de música é porque já existe música dentro de você”	143
5. 3. 2 “O importante é a letra”	155
5. 3. 3 “A música faz as pessoas felizes porque ela abre caminhos”	160
5. 3. 4 “O estudo teria de ser prazer sempre”	164

<b>6 A PROFESSORA RITA</b>	<b>171</b>
<hr/>	
<b>6. 1 Breve retrato da professora Rita e da Escola Gama</b>	<b>171</b>
<b>6. 2 Trajetória da professora</b>	<b>178</b>
<b>6. 3 Construtos</b>	<b>182</b>
6. 3. 1 “Tu passas essa idéia da língua, da linguagem musical”	183
6. 3. 2 “Na escola tu não podes ser um professor fechado na tua área”	193
6. 3. 3 “Tu tens de ter uma ação com intenção”	197
6. 3. 4 “Eu procuro ficar atenta (...) à caminhada que cada [aluno] faz”	207
<b>7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>214</b>
<hr/>	
<b>7. 1 Modos pelos quais as concepções e ações das professoras são construídas e sustentadas</b>	<b>218</b>
7. 1. 1 As concepções e ações das professoras são sustentadas por um quadro de referência	218
7. 1. 2 As concepções e ações das professoras dirigem-se à prática e dela se alimentam: caráter prático e dialético do saber docente	220
7. 1. 3 As concepções e ações das professoras são permeadas por significados pessoais	230
7. 1. 4 As concepções e ações das professoras possuem um caráter social radical	233
<b>7. 2 A educação musical escolar como um encontro entre música e educação: essência dos construtos das professoras</b>	<b>235</b>
7. 2. 1 A dimensão pedagógica	238
7. 2. 2 A dimensão musicológica	243
7. 2. 3 A intersecção entre pedagogias e musicologias	246
7. 2. 3. 1 Aprender música	246
7. 2. 3. 2 Avaliação em música	247
7. 2. 3. 3 Vivências e aprendizagens musicais: subjetividade e intersubjetividade	255
7. 2. 3. 4 Definição de conhecimento musical	264
7. 2. 3. 5 Justificativas para o ensino de música nas escolas	272
<b>7. 3 Uma síntese das práticas pedagógico-musicais das professoras</b>	<b>277</b>
7. 3. 1 Em busca de práticas pedagógico-musicais significativas e da valorização da música como disciplina curricular	277
7. 3. 2 Contradições entre o que é expresso nas concepções e ações e os pressupostos implícitos nas práticas pedagógico-musicais das professoras	281
7. 3. 3 Níveis de flexibilidade das professoras	284
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>292</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>308</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>331</b>
<b>Anexo 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada</b>	<b>332</b>
<b>Anexo 2: Exemplo da listagem de frases e trechos significativos</b>	<b>336</b>

**Anexo 3: Exemplo do sistema de análise dos dados****339**

## **RESUMO**

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

O primeiro capítulo apresenta o problema de pesquisa e os referenciais teóricos para investigá-lo. O capítulo inicia problematizando a escassez de dados sobre práticas pedagógico-musicais escolares à luz de pesquisas na área da educação musical e de estudos na área da educação referentes à epistemologia da pedagogia. Posteriormente, são apresentados os pressupostos da pesquisa sobre o pensamento do professor que, além de contribuir para delimitar o objeto de pesquisa, fornece conceitos teórico-metodológicos capazes de orientar este trabalho. Esses conceitos são complementados por outros provenientes da fenomenologia social de SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979), apresentada no segundo capítulo.

O terceiro capítulo descreve a metodologia desenvolvida para conduzir esta investigação, incluindo os procedimentos de análise dos dados. Foram realizados três estudos de caso qualitativos com três professoras de música

atuantes em diferentes escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre-RS. Em cada um dos casos, os dados foram coletados através da observação naturalista de uma seqüência de aulas ministradas pela professora e de entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Paralelamente, foram coletados documentos escritos.

Nos capítulos quatro, cinco e seis, os três estudos de caso são apresentados individualmente. No capítulo sete, os estudos de caso são revistos a partir de uma análise transversal dos dados, onde são identificados aspectos tanto comuns quanto específicos às concepções e ações de cada professora, aspectos estes considerados relevantes para aprofundar o conhecimento e a compreensão da prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

A Conclusão discute algumas das contribuições da presente pesquisa para a área de educação musical bem como implicações do trabalho para a formação de professores. Ao final, novas pesquisas são sugeridas.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to investigate how music teachers' conceptions and actions of music education constitute the practice of music teaching at primary schools.

In chapter one, the research problem is defined. The lack of data about Brazilian school music teaching is complexified in the light of some pieces of research in music education as well as studies about the epistemology of pedagogy. After that, the theoretical background of the body of research on teachers' thinking is presented. This body of research provides theoretical and methodological concepts able to orient this research. These concepts are complemented by other ones coming from the social phenomenology of SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979), which is presented in chapter two.

The third chapter describes the research methodology, including the procedures for analysing the data. Three qualitative case studies with three primary school music teachers were carried out. In each case study, data collection involved the observation of a sequence of lessons and semi-

structured interviews with the music teacher. Written documents were collected parallel to observations and interviews.

In chapters four, five and six, the three case studies are individually reported. In chapter seven, the case studies are reviewed in a cross-site analysis, where both common and specific aspects of music teachers' conceptions and actions are identified. These aspects were those ones considered most likely to advance knowledge and understanding of the practice of music teaching at primary schools.

Finally, the Conclusion brings the contributions of the present research to the field of school music education as well as some implications for music teachers' education. Further research is suggested.

## INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, a educação musical brasileira vem apresentando um desenvolvimento significativo como área de conhecimento acadêmico-científico. Esse desenvolvimento é revelado, por exemplo, na criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e de novos cursos de pós-graduação, no número crescente de pesquisas e encontros científicos na área, na elaboração de políticas curriculares para o ensino básico e de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em música, entre outros.

Intrigava-me, entretanto, constatar que, apesar desse desenvolvimento significativo, ainda são escassos os dados sistematizados sobre as práticas pedagógico-musicais escolares; poucos são os dados disponíveis sobre a “realidade” do ensino de música nas escolas. Isso torna-se problemático à medida que, sem conhecer e compreender o que acontece nessa “realidade”, talvez não seja possível superar os problemas tão frequentemente apontados pela literatura da área, como a desvalorização da música como disciplina curricular, as condições precárias para a realização do ensino de música nas

escolas, sua falta de sistematização e fundamentação teórica ou aqueles referentes à formação dos professores de música.

Essa problematização trouxe à tona a necessidade de procurar conhecer e compreender o ensino de música não a partir de definições, proposições e modelos de explicação apriorísticos, mas, sobretudo, a partir do mundo concreto e cotidiano das práticas pedagógico-musicais vividas nas escolas.

Dentre os vários agentes que participam da educação, o professor tem sido concebido como figura fundamental (ELBAZ, 1981; 1990; 1991; CLANDININ, 1985; NÓVOA, 1995; CUNHA, 1996; PIMENTA, 1997b; GIMENO SACRISTÁN, 1998a; 1999). Uma das tendências identificadas na literatura é a chamada pesquisa sobre o pensamento do professor (ELBAZ, 1981; 1990; 1991; CLANDININ, 1985; CALDERHEAD, 1987; ZEICHNER e TABACHNICK, 1985; TABACHNICK e ZEICHNER; 1986; ZEICHNER, 1994; GIMENO SACRISTÁN, 1999). Nessa linha de pesquisa, o professor é visto como figura fundamental por ser reconhecido como sujeito de suas próprias ações educativas, como profissional que analisa, interpreta e reflete sobre as situações com as quais tem de lidar, como prático que possui teorias, sendo, portanto, capaz de gerar saberes sobre o ensino.

A partir desses pressupostos, as pesquisas sobre o pensamento do professor buscam conhecer e compreender o ensino sob a perspectiva dos próprios professores, investigando tanto suas ações - a dimensão prática de seu trabalho - quanto as bases a partir das quais o professor constrói e reflete sobre

sua própria prática, sejam essas bases constituídas por teorias implícitas ou explícitas, saberes práticos e/ou teóricos, concepções, percepções, crenças, valores, princípios ou atitudes. Embora utilizem diferentes enfoques, os estudos procuram desvelar, a partir de dados verbais e observacionais, os quadros de referência utilizados pelos professores para fundamentar, orientar e interpretar sua prática pedagógica.

Por tratar de questões referentes às realidades do professor e a práticas “reais” de ensino, a pesquisa sobre o pensamento do professor contribuiu para a delimitação do objeto de estudo do presente trabalho, sugerindo conceitos teóricos e metodológicos capazes de orientar esta investigação.

Como um fenômeno em constante elaboração, um caminho para se conhecer e compreender as práticas pedagógico-musicais escolares seria investigá-las a partir do modo como são concebidas e concretizadas pelos professores de música. Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

O objetivo da pesquisa também trouxe à tona a necessidade de retornar ao mundo concreto e cotidiano das práticas escolares, procurando desvelá-las a partir do ponto de vista de seus próprios participantes. Ao considerar essa necessidade, a fenomenologia social de SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979)

surgiu como perspectiva capaz de complementar os conceitos teóricos e metodológicos oferecidos pela pesquisa sobre o pensamento do professor.

A fenomenologia social focaliza o mundo dos fenômenos sociais, procurando examinar como os atores percebem e atribuem significado ao mundo social. Configura, assim, uma abordagem fenomenológica da ação no mundo social, cujo objetivo consiste em compreender a realidade social a partir da perspectiva de seus atores. Para tanto, é preciso compreender o significado da ação para o próprio ator que a realiza. Assim, a tarefa do pesquisador consiste em investigar e reconstruir o modo como a realidade social é experienciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa sobre o pensamento do professor e da fenomenologia social, realizei três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre-RS. Em cada um dos casos, os dados foram coletados através da observação naturalista de uma seqüência de aulas ministradas pela professora e de entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Paralelamente, foram coletados documentos escritos.

A partir dos dados coletados, procurei compreender e reconstruir como as professoras concebem e concretizam o ensino de música nas escolas. Busquei ainda revelar os quadros de referência que sustentam e orientam seu trabalho cotidiano. Posteriormente, sem pretender comparar os resultados encontrados em cada caso, realizei uma análise transversal dos estudos de

caso, onde procurei relacionar os dados provenientes dos três casos e compreendê-los como um conjunto. Nessa análise, identifiquei características e aspectos comuns e específicos às concepções e ações de cada uma das três professoras.

Acredito que, ao sinalizar certas características e aspectos das concepções e ações das professoras de música, a presente pesquisa poderá contribuir para ampliar o conhecimento e a compreensão das práticas pedagógico-musicais em escolas do ensino fundamental como práticas “reais”. Além disso, ao fornecer dados sistematizados sobre o ensino de música nas escolas, este trabalho poderá nutrir pesquisas, estudos e projetos de intervenção em educação musical escolar, contribuindo para que os mesmos possam ser construídos a partir do conhecimento das realidades às quais se referem e/ou se dirigem. Esses dados poderão ainda sugerir estratégias de formação, contribuindo, assim, para as discussões referentes à formação inicial e continuada dos professores de música.

***PARTE I: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS***

# **1 EM BUSCA DE CAMINHOS PARA CONHECER E COMPREENDER O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS**

## **1. 1 Gênese da pesquisa**

Ao consultar a literatura de educação musical brasileira, é possível observar que vários problemas vêm sendo apontados por diferentes autores em relação ao ensino de música nas escolas. Estes referem-se à desvalorização da música como disciplina curricular por parte da sociedade e da escola (HENTSCHKE, 1993; OLIVEIRA, 1995a; FIGUEIREDO, 1997), à precariedade do ensino de música nas escolas de ensino fundamental (NOGUEIRA, 1987; 1996a; BEYER, 1993; HENTSCHKE, 1993; SANTOS, 1994; HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000), à formação dos professores (ARROYO, 1991; FUKS, 1994; HENTSCHKE, 1995; OLIVEIRA, 1997; SOUZA, 1997a; FIGUEIREDO, 1998; FREIRE, 1995; 1997; 1998), entre outros.

A constatação desses problemas tem gerado discussões e busca de alternativas e mudanças entre os profissionais da área. Nesse sentido,

pesquisadores têm procurado contribuir para a sistematização do ensino de música nas escolas fundamentais, bem como para sua valorização, apresentando recomendações gerais e fundamentos para a construção de currículos de música (NOGUEIRA, 1987; FREIRE, 1999; RIBEIRO, 2000), elaborando propostas curriculares (HENTSCHKE, 1996; OLIVEIRA, 1996; HENTSCHKE e OLIVEIRA, 1999) e modelos teórico-metodológicos (SOUZA, 1996a; 1997b) e ainda sugerindo princípios norteadores da educação musical escolar (BEYER, 1993; SANTOS, 1994; ZAGONEL, 1998; BRITO, 1999). Outros estudos propõem-se a investigar a presença da música na escola e suas relações com aspectos institucionais, focando os usos e funções das atividades musicais no ensino fundamental (TOURINHO, 1993), as relações entre atividades musicais e o funcionamento das instituições escolares (FUKS, 1993; TOURINHO, 1994), a relação da escola com a aula de música e a influência das condições institucionais na efetivação do ensino de música nas escolas (MATEIRO, SOUZA e HENTSCHKE, 1998; DEL BEN, HENTSCHKE e SOUZA, 1999; HENTSCHKE, SOUZA e OLIVEIRA, 1999). Além disso, podem ser observadas iniciativas também em nível governamental, como a elaboração de políticas curriculares para a música no ensino fundamental (BRASIL, 1997) e de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em música (OLIVEIRA, HENTSCHKE e PASCOAL, 1999). Essas políticas e diretrizes também vêm sendo discutidas por vários

pesquisadores (SOUZA, 1998; PENNA, 1998a; 1998b; OLIVEIRA, 1999; HENTSCHE e OLIVEIRA, 2000).

Essas propostas, sugestões e investigações, aliadas a trabalhos realizados em outros países (ver, por exemplo: REIMER, 1970; SWANWICK, 1979; 1988; 1992; 1994; 1999; ELLIOT, 1989; 1990; 1995; MILLS, 1991; PLUMMERIDGE, 1991; WALKER, 1996; 1998a; 1998b), constituem contribuições para a educação musical escolar à medida que apresentam, de forma explícita ou implícita, diferentes concepções de educação musical, suas justificativas, metas, conteúdos e/ou metodologias, e sugerem, a partir dessas concepções, possíveis práticas de ensino. Sinalizam ainda, sob perspectivas diversas, a relação da educação musical com outras áreas de conhecimento, como a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras, discutindo as dimensões musicológicas, psicológicas, sociais, políticas e culturais envolvidas nos diversos processos educativo-musicais.

Entretanto, são poucas as informações sobre como essas concepções se concretizam em práticas pedagógico-musicais nas escolas, visto ainda serem escassos os dados sistematizados sobre a educação musical escolar brasileira. Embora, no Brasil, a educação musical como área de conhecimento acadêmico-científico venha se desenvolvendo significativamente nas duas últimas décadas (OLIVEIRA, 1995a; 1995b; BEYER, 1996; NOGUEIRA, 1996b; SOUZA, 1996b), a educação musical escolar não vem sendo definida como campo de estudos com base em dados sobre as práticas pedagógico-

musicais realizadas nas escolas, dados que façam referência às características, necessidades, problemas e desafios dos fenômenos que constituem o ensino de música nas escolas.

Se a reflexão e a intervenção não se baseiam em dados provenientes das realidades vivenciadas nas escolas, das práticas construídas por seus próprios participantes, correm o risco de tornarem-se pouco relevantes para orientar e transformar o ensino de música nas escolas. Projetos de intervenção, estudos e pesquisas, poderão ter mais sentido e relevância se tomarem como base dados concretos sobre o ensino de música nas escolas, dados estes resultantes da investigação da educação musical enquanto prática social em seus contextos sociais e institucionais específicos (ver PIMENTA, 1997b).

## **1. 2 A investigação de práticas pedagógico-musicais escolares**

Ao revisar a literatura de educação musical em busca de referências teóricas e metodológicas capazes de orientar a investigação de práticas pedagógico-musicais escolares, é possível observar forte influência do modelo processo-produto, desenvolvido pela área da educação (RAINBOW e FROELICH, 1987; TAEBEL, 1992; YARBROUGH, 1995). Esse modelo, também denominado de abordagem da efetividade do ensino (SHULMAN, 1986; PÉREZ GÓMEZ, 1998a), busca definir as relações existentes entre aquilo que os professores fazem em sala de aula e o que acontece com os

alunos, isto é, entre os processos de ensino e os produtos da aprendizagem. É um modelo que explica a vida na aula de modo simplificado, reduzindo-a às relações que se estabelecem entre os comportamentos observáveis e quantificáveis do professor e a aprendizagem acadêmica dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

O propósito das pesquisas que adotam essa perspectiva é identificar quais são os comportamentos do professor referentes, por exemplo, à organização do ensino, aos métodos e materiais utilizados e à interação com os alunos, que levam a um maior rendimento destes últimos. Assume-se que esses comportamentos são aqueles que caracterizam o ensino efetivo que, por sua vez, promove aprendizagens também efetivas nos alunos. Os comportamentos identificados, bem como as competências e características pessoais a eles associadas, passam a servir de base para a avaliação e formação do professor, bem como para a elaboração de políticas educacionais (SHULMAN, 1986). Esses comportamentos, competências e características são concebidos como atributos gerais que conceituam o professor como sendo efetivo. Esse conceito, entretanto, é construído de modo abstrato, descontextualizado, pois desconsidera que o ensino só poderá ser efetivo em circunstâncias concretas e particulares, com um determinado professor, um determinado grupo de alunos e em um contexto específico (ERICKSON, 1986).

As pesquisas realizadas a partir do modelo processo-produto buscam contribuir para o desenvolvimento de um corpo sistemático de conhecimento em educação musical. Entretanto, como observa BRESLER (1993), não contemplam as realidades das salas de aula nem as perspectivas dos professores de música, seus saberes específicos, preocupações e dificuldades, bem como os quadros interpretativos utilizados para compreender e orientar suas ações em sala de aula. As pesquisas não investigam, por exemplo, quais são os pontos de vista do professor que o levam a agir do modo observado, priorizando certas atividades ou conteúdos em detrimento de outros. Além disso, não consideram os significados que os próprios participantes atribuem aos eventos por eles vivenciados e/ou suas concepções, crenças, propósitos ou valores, bem como os contextos específicos nos quais atuam os professores. Desconsideram, assim, as contribuições que os professores poderiam dar para a construção de uma base de conhecimento para o ensino de música.

BRESLER sustenta ser necessário incorporar os saberes e as preocupações dos professores na pesquisa para que seja possível reduzir a defasagem existente entre a teoria e a prática educacional, à medida que problemas e soluções reais de sala de aula poderão retroalimentar as teorias educacionais. Essa idéia deriva da noção de que os professores, como pessoas que vivenciam diretamente o ensino, possuem um saber específico, construído a partir de suas próprias experiências e reflexões sobre os fenômenos educativos. Podem, dessa forma, contribuir de modo significativo para a

pesquisa em educação musical (BRESLER, 1993; 1994/1995) e para a elaboração de saberes e teorias capazes de fertilizar a prática pedagógico-musical.

Procurando revelar os aspectos positivos desse tipo de abordagem para uma melhor compreensão das práticas de educação musical, BRESLER (1993) discute aspectos de dois estudos de caso por ela conduzidos. Esses estudos constituem parte de um programa de pesquisa que, totalizando oito estudos de caso, investigou o ensino das artes em escolas elementares americanas (STAKE, BRESLER e MABRY, 1991, *apud* BRESLER, 1993). Nos dois estudos de caso relatados por BRESLER (1993), os dados foram coletados através de observação de aulas de música nas várias séries escolares - ministradas por professores generalistas e especialistas - e de apresentações e programas dentro e fora da escola. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores generalistas e especialistas em música, alunos, diretores e pais, e análise de materiais escritos.

Embora a investigação tenha sido previamente delineada pelos pesquisadores, BRESLER (1993) menciona que, ao enfatizar as perspectivas dos professores, suas visões, percepções e preocupações foram incorporadas à pesquisa, expandindo as questões a serem investigadas e a coleta de dados. Outro aspecto ressaltado pela autora é a necessidade de investigar tanto as crenças quanto as práticas de ensino dos professores e de buscar compreendê-las em relação ao contexto institucional onde ocorrem. BRESLER (1993)

menciona que os resultados de seus estudos de caso revelaram divergência entre as crenças declaradas pelos professores e suas práticas em sala de aula. As crenças dos professores enfatizavam o prazer e a expressividade da música e a auto-expressão. Suas práticas, no entanto, concentravam-se em atividades mecânicas, disciplina e administração da sala de aula. Esses dados sugerem que a investigação isolada, por um lado, da dimensão prática do trabalho do professor ou, por outro lado, de suas crenças sobre o ensino, não são suficientes para compreender aquilo que acontece em sala de aula. BRESLER (1993) justificou a discrepância entre as crenças e práticas dos professores relacionando-a aos valores e metas da instituição escolar. Embora os professores valorizem as possibilidades sociais e afetivas da música, os valores e metas da escola enfatizam o desenvolvimento do conhecimento conceitual e das competências acadêmicas.

Esses dois estudos de caso constituem a base de dois trabalhos posteriores de BRESLER. No primeiro deles (BRESLER, 1995/1996), salientando que a prática de música nas escolas tem recebido pouca atenção, BRESLER (1995/1996) investigou como o currículo de música se concretiza no cotidiano de três escolas elementares americanas, o que a autora denominou de currículo operacional de música. BRESLER identificou três orientações curriculares, definidas com base nas funções exercidas pelo currículo de música nas escolas: a) a orientação funcional, que concebe a música como auxiliar às demais disciplinas acadêmicas, servindo ainda como

instrumento para transmitir símbolos e valores culturais comuns; b) a orientação complementar, onde a música complementa o currículo ao propiciar momentos de relaxamento e descanso e criar um clima afetivo num ambiente que enfatiza cognição e aquisição de habilidades; e c) a orientação expansiva, que tem como foco o conhecimento e habilidades musicais específicas.

No outro estudo (BRESLER, 1996), a autora investigou o currículo operacional de artes (artes visuais, música, dança e teatro). BRESLER explorou “os pressupostos implícitos e explícitos sobre artes e aprendizagem que os professores comunicam através de sua escolha de conteúdos, seu estilo pedagógico e suas práticas de avaliação” (*ibid.*, p. 25). Quatro orientações de ensino de artes nas escolas foram identificadas. São elas: a) a orientação social, onde as artes funcionam como meio de ligação entre a escola e a comunidade; b) a orientação das artes como subservientes às outras disciplinas escolares; c) a orientação afetiva, que concebe as artes como uma forma de auto-expressão e como um meio para o relaxamento dos alunos; e d) a orientação que define as artes como uma disciplina específica.

Nos dois estudos, as orientações curriculares refletem diferentes visões sobre as funções da música, em particular, ou das artes, em geral, os propósitos do ensino de música ou de artes, bem como sobre a natureza dos processos de ensino e aprendizagem. Como observa BRESLER (1996), o ensino de música ou de artes tem relação com música e artes, respectivamente.

Entretanto, a autora ressalta que o currículo “também é moldado pelas tradições da escola e da comunidade, pelas crenças e conhecimento dos professores, pelas metas institucionais mais amplas” e pela demanda por reformas curriculares (*ibid.*, p. 24). Nesse sentido, as orientações curriculares resultam da transformação da música ou das artes ao interagirem com expectativas, valores e exigências de contextos institucionais específicos, bem como com os significados pessoais que os professores atribuem à música ou às artes.

LEMONS (1997), por sua vez, teve como propósito investigar o conhecimento de dois professores de música do ensino elementar americano. A autora explorou: a) a natureza e o conteúdo do conhecimento desses professores; b) as diferenças entre as percepções dos professores sobre a natureza e o conteúdo do conhecimento necessário ao ensino de música e as características da aprendizagem dos alunos; e c) as formas de representação dos domínios e categorias do conhecimento dos professores. Os dados foram coletados através de observação e gravação em vídeo das aulas de música, coleta de documentos e entrevistas com os professores, quando estes assistiram as gravações de suas aulas e teceram comentários sobre sua prática de ensino. Segundo LEMONS (1997), os dados revelaram como os professores compreendem seu trabalho, as conexões entre conhecimento e prática e o grau de contextualização de seus conhecimentos.

No Brasil, a pesquisa de BEINEKE (2000) teve como objetivo

(...) investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativo-musical de [três] professor[a]s de música atuantes na rede escolar, procurando desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas (*ibid.*, p., 41).

BEINEKE (2000) procurou dar voz às professoras, examinando o ensino de música a partir da perspectiva das próprias professoras. Os dados foram coletados através de observações e gravações de uma seqüência de aulas, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de estimulação de recordação. Estas últimas fomentaram o discurso reflexivo das professoras sobre suas práticas de ensino, quando assistiram a gravação em vídeo de suas aulas. Os resultados revelaram a natureza teórico-prática dos conhecimentos das professoras, os quais representam “teorias em ação” (*ibid.*, p. 169). Revelaram ainda o caráter pessoal e contextualizado dos conhecimentos práticos, visto serem construídos pelas professoras de maneira singular e a partir de suas próprias práticas educativas, ao mesmo tempo que a elas se dirigem.

As investigações de BRESLER (1993; 1995/1996; 1996), LEMONS (1997) e BEINEKE (2000) partem de experiências concretas de ensino de música, investigando não somente o que acontece, mas a relação da prática de ensino observável com seus aspectos menos visíveis - o pensamento do professor, seu conhecimento prático, suas crenças, metas, valores e significados pessoais. LEMONS (1997) e BEINEKE (2000) enfatizam a voz dos próprios professores e o modo como eles constroem sua prática. BRESLER (1993; 1995/1996; 1996), por sua vez, investiga as ações e

depoimentos dos professores em relação ao contexto mais amplo da instituição escolar, seus valores, metas, tradições e exigências.

As pesquisas citadas revelam o princípio de procurar compreender o ensino e gerar saberes não a partir de definições, proposições e modelos de explicação apriorísticos, mas, sobretudo, a partir das próprias práticas de ensino vividas pelos professores de música em situações e contextos específicos. Tomam como base as realidades das salas de aula e das escolas, visto que constituem o local onde se concretizam tanto as ações dos professores quanto suas idéias, crenças, valores ou concepções. Os trabalhos procuram investigar práticas pedagógico-musicais do modo como se mostram aos próprios professores, enfatizando o ponto de vista dos atores. Às pesquisadoras, interessa compreender os significados atribuídos pelos professores à educação e ao ensino, seus pensamentos e suas ações. Pressupõem, desse modo, que a educação musical não é um fenômeno dado, acabado, mas em constante elaboração, visto ser construído pelos professores no decorrer de seu trabalho em salas de aula, escolas e contextos específicos.

Essas pesquisas na área da educação musical vêm ao encontro de concepções advogadas por pesquisadores na área da educação. Para ESTRELA (1992), por exemplo, “[n]enhum projecto, nenhum estudo científico poderá ser realizado sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se *conhecer* o campo em que se quer intervir” (*ibid.*, p. 11)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>As citações em português de Portugal foram mantidas nos originais. Conforme sugestão de BOZZETTO (1999), a expressão “sic” não será utilizada, garantindo uma leitura mais fluente.

PÉREZ GÓMEZ (1998a, p. 81) corrobora essa noção, sustentando que “[o] ensino é uma atividade prática”. Por isso, não parece ser possível compreendê-lo e transformá-lo sem se conhecer a própria prática de ensino. Qualquer intervenção precisa ser feita a partir de dados que desvelem essa prática, evitando, assim, “a arbitrariedade na intervenção” (*ibid.*).

### **1.3 Pedagogia: uma ciência da e para a prática**

A necessidade de se conhecer o campo no qual se quer intervir vem permeando as discussões em torno da natureza e especificidade da pedagogia frente às ciências da educação (ESTRELA, 1992; PIMENTA, 1997a; 1998a). Essas discussões, segundo PIMENTA (1997b), têm levado à ressignificação epistemológica da pedagogia e da didática, área da pedagogia que tem o ensino como objeto de estudo.

As chamadas ciências da educação são aquelas que estudam os fenômenos da educação. Constituem ramos das ciências sociais e humanas - entre outras, sociologia, psicologia, história e filosofia - que tomam a educação como objeto de estudo (ESTRELA, 1992; PIMENTA, 1998a; 1998b). De acordo com PIMENTA (1997b, p. 28), “[a] educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação pelas ciências da educação”, pois, conforme ressalta, as ciências da educação “pesquisam *sobre* e não *a partir* da educação” (*ibid.*). A educação torna-se, assim, campo de

aplicação dessas ciências, como revela, a seguir, o argumento de ESTRELA (1992).

(...) quando o psicólogo trabalha no campo educacional, não faz (nem pode fazer) Pedagogia: aplica conceitos e métodos da sua ciência a um dos diversos campos da actividade humana - o da Educação. Os resultados são, pois, de ordem psicológica, como o seriam se o psicólogo exercesse a sua acção no campo do *trabalho*, da *clínica* ou outro. O mesmo, evidentemente, se poderá dizer das outras ciências (*ibid.*, p. 12).

Por não partirem das práticas educativas como problema de investigação, as ciências da educação tornam-se insuficientes para a compreensão do complexo mundo educacional. Suas explicações e interpretações são insuficientes porque fragmentam o fenómeno educativo, uma vez que este é investigado a partir de perspectivas disciplinares (PIMENTA, 1997b). Desse modo,

Quando se analisa o fenómeno educativo sob o ângulo de outras ciências, já constituídas (Psicologia, Sociologia, Fisiologia, Economia, História), são, na verdade, os objectos da teoria e da prática dessas ciências que são detectados. Portanto, a especificidade do fenómeno educativo fica totalmente diluída, tanto ao nível da prática como ao da formulação teórica (ESTRELA, 1992, p. 14).

A educação é um fenómeno complexo, visto envolver múltiplas variáveis ou dimensões. Pela complexidade do fenómeno em estudo, é preciso aceitar a pluralidade de enfoques na sua análise. Portanto, não se trata simplesmente de negar as contribuições da psicologia, sociologia, filosofia, história, entre outras, para a compreensão das várias dimensões envolvidas na educação, mas de questionar sua capacidade de gerar “teorias fertilizadoras” (PIMENTA, 1997b, p. 24) que sejam capazes de orientar a prática educativa.

Isso porque suas teorizações constituem-se como discursos disciplinares sobre dimensões ou aspectos particulares da educação, não sendo suficientes para apreender e compreender as práticas educativas em sua totalidade e concretude.

O reconhecimento dos limites das ciências da educação para a compreensão dos fenômenos educativos aponta para o que é próprio da pedagogia. Para ESTRELA (1992),

(...) uma ciência constitui-se quando ela encontra o seu próprio objecto, isto é, quando um determinado concreto é passível de uma determinada inteligibilidade através de um conjunto coerente de teorias explicativas, construídas a partir de uma prática específica de metodologias estruturadas (*ibid.*, p. 14).

A ressignificação epistemológica da pedagogia ocorre a partir da definição de seu objeto de estudo: a prática social da educação (PIMENTA, 1997b). Entender a educação como prática social implica assumi-la como objeto inacabado, pois é uma prática que envolve ações de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas (GIMENO SACRISTÁN, 1999), que interagem e se influenciam mutuamente em contextos sociais e institucionais específicos. Significa concebê-la como trabalho humano e social, onde os envolvidos trazem consigo os contextos a que pertencem, com suas necessidades e determinações (GIMENO SACRISTÁN, 1995; OLIVEIRA, 1997; PIMENTA, 1997b). Isso sugere que seus participantes são vistos como sujeitos ativos, como agentes que, através de suas ações, concretizam as práticas que configuram os fenômenos educativos. Esses fenômenos,

entretanto, são condicionados não só pelas ações dos sujeitos, mas também por suas relações com fatores externos às mesmas, como currículos e programas de ensino, formas de administração escolar, modos de organizar o tempo e os espaços escolares, condições físicas e materiais, recursos disponíveis e legislações (PIMENTA, 1997b, p. 64).

Para PIMENTA (1997b), a prática social da educação é o ponto de partida e de chegada das investigações pedagógicas. Ainda de acordo com essa autora, a pedagogia

(...) não se constrói como discurso *sobre a educação*. Mas a partir da prática dos educadores tomada como a referência para a construção de saberes - no confronto com os saberes teóricos. (...) E volta-se à prática a partir da qual e para a qual estabelece proposições (*ibid.*, p. 47).

Assim, a especificidade da pedagogia em relação às ciências da educação está no fato de ela ser uma ciência da prática, com a qual mantém uma relação de interdependência recíproca. Essa relação ocorre à medida que a educação - como prática - depende de diretrizes pedagógicas. Por sua vez, a pedagogia - como ciência - depende de uma prática educacional anterior, a partir da qual se constrói (PIMENTA, 1998b). É uma ciência que toma como referência a prática dos educadores, os fenômenos educativos, buscando conhecê-los para, simultaneamente, compreendê-los e transformá-los. Mas PIMENTA (1997b) também ressalta que, por si só, a pedagogia não transforma a educação.

As ciências da educação e a pedagogia, por si, não modificam a educação, uma vez que as modificações ocorrem na ação. Compete-lhes alargar os conhecimentos que os educadores têm de sua ação sobre a própria ação de educar, nos contextos em que se situa (escolas, sistemas de ensino e

sociedade). Por isso, serão significativas se tomarem intencionalmente a ação como objeto de estudo (*ibid.*, p. 71).

Dentre os vários agentes que participam da educação, os professores vêm sendo considerados figuras fundamentais. É possível observar na literatura educacional uma tendência que, através de diferentes perspectivas e com objetivos diversos, busca a valorização dos professores, assumindo-os como protagonistas dos processos educativos (ver, por exemplo: ELBAZ, 1981; 1990; 1991; CLANDININ, 1985; ZEICHNER, 1994; NÓVOA, 1995; CUNHA, 1996; PIMENTA, 1997b; GIMENO SACRISTÁN, 1998a; 1999). GIMENO SACRISTÁN (1998a) justifica o protagonismo dos professores pelo papel de mediadores que estes exercem nos processos educativos, concebendo o professor como agente, como “alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera” (*ibid.*, p. 172). Nessa perspectiva, o professor não é visto como executor ou consumidor de currículos e materiais didáticos, nem como mero transmissor de conteúdos ou como técnico que aplica conhecimentos produzidos pelas ciências; mas, sim, como profissional capaz de analisar, interpretar e refletir sobre as situações com as quais têm de lidar.

Para GIMENO SACRISTÁN (1998a),

O professor está envolvido num processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e também guiam sua conduta. Esses processos são essenciais para o exercício de sua atividade, à medida que o professor toma inexoravelmente muitas decisões, trabalhando com objetos e realidades interpretáveis, dentro de ambientes complexos, fluidos (*ibid.*, p. 172).

Assumir o protagonismo dos professores supõe aceitar sua capacidade de fazer julgamentos, refletir e tomar decisões, tendo como base suas próprias concepções, crenças, conhecimentos e experiências, articulados com suas percepções sobre os alunos e com fatores externos à sua atuação, pré-figurados, de uma forma ou de outra, em contextos sociais e institucionais particulares. Aos professores, cabe “compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais define e reformula em função de contextos específicos” (PIMENTA, 1997b, p. 64). Desse modo, reconhecer o papel dos sujeitos agentes não significa negar a existência e a influência de estruturas sociais, já que as ações desses sujeitos fazem parte de uma prática social. Trata-se, isto sim, de ressaltar a importância de sua atuação para a compreensão e transformação das práticas educativas (GIMENO SACRISTÁN, 1998a; 1999).

A importância atribuída ao professor, às suas ações, experiências, processos de pensamento, concepções, crenças, percepções, significados e/ou conhecimentos deu origem a uma linha de pesquisa chamada de modelo mediacional centrado no professor (PACHECO, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1998a), também denominada de pesquisa sobre o pensamento do professor (CALDERHEAD, 1987; ZABALZA, 1994; PACHECO, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1999). Este é o tema a ser abordado a seguir.

#### 1.4 A pesquisa sobre o pensamento do professor

A pesquisa sobre o pensamento do professor vem se desenvolvendo desde a década de 1970 a partir da conceitualização do ensino como uma atividade reflexiva (CALDERHEAD, 1987). Segundo ZEICHNER (1994), essa conceitualização representa uma reação à visão dos professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por agentes externos às práticas educativas nas escolas e salas de aula. Representa também uma rejeição aos modelos de reforma educacional que acontecem de cima para baixo, concebendo os professores como meros participantes passivos. Nessa abordagem, os professores passam a ser vistos como os próprios sujeitos das ações educativas.

O conceito de ensino como atividade reflexiva significa, ainda de acordo com ZEICHNER (1994), o reconhecimento de que os professores possuem teorias, sendo capazes de gerar conhecimento sobre o ensino. Como observa GIMENO SACRISTÁN (1999),

(...) todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui 'teorias', pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer; possui crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver (*ibid.*, p. 100).

Diante disso, é preciso reconhecer que, embora seu trabalho se caracterize por uma dimensão prática - a prática de ensino em sala de aula -, os professores possuem idéias e atribuem significado às suas ações, o que

configura uma primeira orientação para sua atuação (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Isso parece ficar claro a partir da observação de CARR e KEMMIS (1988) de que

Os professores não poderiam nem começar a ‘praticar’, se não tivessem algum conhecimento sobre a situação na qual desenvolvem suas ações e alguma idéia do que é preciso fazer. Nesse sentido, aqueles dedicados à ‘prática’ da educação devem possuir alguma ‘teoria’ prévia da educação que estruture as suas atividades e guie suas decisões (*apud* GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 100).

Com base nesses conceitos orientadores, trabalhos informados por diferentes perspectivas disciplinares e posições teóricas têm investigado temas diversos. Entre eles, é possível destacar: o planejamento de ensino dos professores, os processos mentais envolvidos no ensino (como a reflexão, a tomada de decisões ou a solução de problemas), a natureza e especificidade do conhecimento dos professores, suas teorias acerca do ensino, o conhecimento disciplinar e suas representações durante o ensino, bem como a natureza do contexto institucional, social e cultural e suas influências sobre concepções e práticas de ensino (ver, por exemplo: ZEICHNER e TABACHNICK, 1985; CALDERHEAD, 1987; CLARK e YINGER, 1987; WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987; FREIRE e SANCHES, 1992; HAMILTON, 1993).

Apesar da diversidade dos temas investigados, é possível reconhecer a preocupação, comum aos diferentes pesquisadores, de conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos próprios professores (ELBAZ, 1991). Além disso, conforme sintetiza GIMENO SACRISTÁN (1999), o corpo de pesquisas sobre o pensamento do professor estrutura-se a

partir de dois princípios básicos: “postula, em primeiro lugar, a existência de uma teoria subjetiva sobre a educação nos docentes, e, em segundo lugar, que essa teoria tem projeções na prática” (*ibid.*, p. 105).

Esses princípios se operacionalizam de formas distintas em estudos que buscam investigar como os professores constroem suas práticas de ensino e saberes específicos sobre seu próprio trabalho, enfatizando o papel dos professores como agentes dos processos educativos e o caráter reflexivo do trabalho docente (ver, por exemplo: ZEICHNER e TABACHNICK, 1985; TABACHNICK e ZEICHNER, 1986; ZEICHNER, TABACHNICK e DENSMORE, 1987; BRICKHOUSE, 1990; MASSEY e CHAMBERLIN, 1990; BRISCOE, 1991; FISCHLER, 1994; SZTAJN, 1997). A idéia presente nos diversos estudos é que, para compreender o ensino, é preciso investigar não somente a dimensão prática e diretamente observável do trabalho do professor, mas também as bases a partir das quais o professor constrói e reflete sobre sua prática, sejam essas bases constituídas por teorias explícitas ou implícitas, saberes específicos, práticos e/ou teóricos, concepções, percepções, crenças, valores, princípios ou atitudes.

Embora utilizem diferentes enfoques, os estudos procuram desvelar, a partir de dados verbais e observacionais, os quadros de referência utilizados pelos professores para estruturar, orientar e interpretar sua prática de ensino. Ao investigá-los, os pesquisadores reforçam e valorizam o fato de que o professor “reflete sobre sua ação, (re)pena seus fundamentos, seus sucessos e

fracassos e toma isso como base para alterar seu ensino” (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 40).

A necessidade de examinar e compreender os quadros de referência que fundamentam e orientam a ação dos professores e os significados por eles atribuídos ao ensino toma como base o pressuposto de que não parece ser possível transformar uma determinada prática educativa sem que se compreenda a forma como ela é concebida e fundamentada. Por tratar de questões referentes às realidades do professor e a experiências concretas de ensino, talvez seja possível, a partir dos resultados de trabalhos nessa perspectiva, melhor compreender e redimensionar a prática docente.

A pesquisa sobre o pensamento do professor contribuiu para a delimitação do objeto de estudo do presente trabalho. Como um fenômeno em constante elaboração, um caminho para se conhecer e compreender a educação musical escolar brasileira seria investigá-la a partir do modo como é concebida e concretizada pelos professores de música. Tendo em vista a escassez de dados sobre a educação musical escolar no Brasil e tomando como pressuposto o protagonismo dos professores nos processos educativos, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

Ao utilizar o termo concepção, em detrimento de outros termos freqüentes na literatura, como idéias, crenças, percepções ou pensamento,

pretendo esclarecer ao leitor que o foco de interesse desta pesquisa situa-se na forma como cada professor compreende a educação musical escolar. O termo concepção parece mais abrangente, pois, ao construírem suas concepções de educação musical escolar, os professores de música poderão levar em conta crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, bem como tradições, aspectos, características e exigências dos contextos específicos nos quais trabalham. Desse modo, o termo concepção traz em si uma conjunção entre o professor, como indivíduo que pensa o ensino e sobre o ensino, suas práticas em sala de aula e o contexto institucional e social no qual atua. As ações, por sua vez, constituem aquelas “práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 69).

Da investigação do conjunto de concepções e ações que constituem o trabalho do professor de música, poderão emergir elementos ou dimensões que sinalizem propriedades da educação musical como campo de estudos. A definição dessas propriedades parece necessária para que pesquisas, estudos e projetos de intervenção em educação musical escolar sejam elaborados a partir do conhecimento das realidades às quais se referem e/ou se dirigem, conforme observado no início do presente trabalho.

Os resultados de pesquisas que investiguem práticas pedagógico-musicais escolares a partir da perspectiva dos professores de música poderão ampliar o conhecimento e a compreensão da educação musical escolar como

prática “real”. Para tanto, é preciso investigar as realidades educativo-musicais, tomando como referência para a construção de saberes práticas pedagógico-musicais, conforme concebidas e realizadas pelos professores de música nas escolas.

Os conceitos oferecidos pela pesquisa sobre o pensamento do professor, além de terem contribuído para a delimitação do objeto de pesquisa, auxiliaram a construção de minha compreensão acerca da atividade docente e dos papéis e saberes dos professores. Indicaram, assim, caminhos para investigar a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

Percebi, entretanto, que também precisaria de lentes teóricas que me auxiliassem a compreender o mundo concreto e cotidiano das práticas escolares, procurando desvelá-las a partir da perspectiva de seus participantes. Além de conhecer concepções e ações de educação musical, buscava reconstruir a “realidade” do ensino de música em escolas do ensino fundamental do modo como ela é interpretada e vivenciada pelos professores de música. Como esses professores constroem suas práticas diárias de ensino de música? Quais os significados que atribuem às “realidades” do ensino e como o fazem? Como percebem o ensino de música como uma experiência concreta em suas vidas cotidianas?

Esses propósitos e indagações e a própria literatura sobre o pensamento do professor - especialmente, ELBAZ (1981) - conduziram-me à

fenomenologia social de ALFRED SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979), que constitui o tema do capítulo a seguir.

## **2 A FENOMENOLOGIA SOCIAL DE ALFRED SCHUTZ**

Segundo ZILLES (1996a), etimologicamente, fenomenologia significa estudo, ciência ou teoria dos fenômenos. Fenômeno, por sua vez, é tudo que se manifesta, se mostra, se revela (ZILLES, 1996a; BICUDO, 1999; COELHO, 1999). Fenômeno, entretanto, não é mera aparência, mas aquilo que se mostra ao sujeito. Para os fenomenólogos, as experiências e observações dos sujeitos são sempre interpretadas ou classificadas com base em conceitos ou categorias gerais. Por isso, não se interessam pelos fenômenos como experiências sensoriais, mas, sobretudo, pelos significados que essas experiências têm para as pessoas que as vivenciam (BRESLER e STAKE, 1992).

A abordagem fenomenológica, conforme BOGDAN e BIKLEN (1994), enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas. Os fenomenólogos buscam penetrar no mundo conceitual dos sujeitos para que seja possível compreender como e que tipo de significado as pessoas atribuem aos acontecimentos e interações de suas vidas cotidianas; em outras palavras, procuram investigar como as próprias pessoas constroem e reconstróem seu mundo cotidiano.

As pesquisas fenomenológicas investigam os fenômenos do modo como são vividos e interpretados no mundo cotidiano, em sua concretude e totalidade, para que possam compreender seus sentidos (BICUDO, 1999). Enfatizam o mundo do vivido e propõem um “retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade” (MASINI, 1997, p. 61). Constituem-se como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno em estudo, do modo como este se mostra às pessoas no senso comum, no mundo vivido (*ibid.*, p. 66).

A fenomenologia quer retornar ao mundo da vida e retomá-lo. Pretende fundamentar o mundo científico no mundo pré-científico, cotidiano, que constitui um *a priori* concreto, real para os sujeitos que o vivenciam, pois, se os conceitos científicos não se referem ao mundo da vida (pré-científico), correm o risco de perderem seu sentido (ZILLES, 1996b). Preservar o ponto de vista subjetivo “é a única, porém suficiente, garantia de que o mundo da realidade social não será substituído por um mundo fictício, inexistente, construído pelo observador[-pesquisador] (SCHUTZ, 1979, p. 266).

Segundo SCOTT (1996), embora as origens da fenomenologia remontem a Edmund Husserl, a palavra fenomenologia não se refere a um corpo único e unificado de pensamentos. Assim, concebendo a educação musical escolar como uma prática social, optei por adotar o enfoque proposto por ALFRED SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979), que tem como foco os fenômenos sociais. A fenomenologia social de SCHUTZ focaliza os

fenômenos sociais, procurando examinar como os atores percebem e atribuem significado ao mundo social. Configura, assim, uma abordagem fenomenológica da ação no mundo social, cujo objetivo consiste em compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos, reconstruindo o modo como essa realidade é experienciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana no mundo social.

Para melhor esclarecer a fenomenologia social de SCHUTZ, passo, a seguir, à apresentação de sua obra, enfocando, particularmente, aqueles aspectos que parecem relevantes para orientar a presente investigação.

## **2. 1 Pontos de partida<sup>2</sup>**

Segundo WAGNER (1979), os textos de Schutz são fruto do confronto de princípios e conceitos fenomenológicos, derivados principalmente da filosofia husserliana, com a sociologia compreensiva de Max Weber, visando o esclarecimento e desenvolvimento desta última. O fio condutor da obra de Schutz consiste em sua preocupação em compreender o mundo da vida cotidiana, desvelando, descrevendo e analisando suas características essenciais (NATANSON, 1973; PSATHAS, 1973). Nas palavras de SCHUTZ (1973),

(...) o objetivo das ciências sociais é a explanação da ‘realidade social’ da forma como é experienciada pelo homem vivendo sua vida cotidiana no mundo social. (...) [A]s ciências sociais têm de lidar com a conduta humana e sua interpretação de senso comum na realidade social (*ibid.*, p. 34).

---

<sup>2</sup>Os subtítulos do presente capítulo foram inspirados em WAGNER (1979).

Schutz se propõe a desenvolver uma fenomenologia da realidade social (NATANSON, 1973; ZANER e ENGELHARDT, 1974). Para isso, define como tarefa do pesquisador o exame da “estrutura de significado subjetivo” (SCHUTZ, 1973, p. 35) usada pelos atores para vivenciar e interpretar seu mundo vivido. A análise da realidade social “refere-se por necessidade ao ponto de vista subjetivo, isto é, à interpretação da ação e seu contexto em termos do ator” (*ibid.*, p. 34). Consiste em investigar a perspectiva daqueles que vivenciam e atribuem significado ao mundo cotidiano.

Para compreender como os atores interpretam o mundo social, Schutz toma como ponto de partida as idéias de Max Weber. Schutz, porém, argumenta que o modo como Weber concebe a ação, como sendo o comportamento subjetivamente significativo, é problemático. Segundo WATERS (1994), Weber sustenta que o significado subjetivo de uma ação torna-se mais inteligível ao pesquisador quando essa ação é fundamentalmente racional, isto é, quando uma pessoa tenta atingir “certos fins selecionando meios apropriados para sua realização de acordo com os fatos de uma situação” (*ibid.*, p. 18). Nesse sentido, o pesquisador terá dificuldade em interpretar uma ação determinada por uma crença, sentimentos, necessidades psicológicas ou estados emocionais, como, por exemplo, uma agressão física. Para Schutz, entretanto, todos os tipos de ação podem ser significativos e inteligíveis ao pesquisador, desde que façam sentido no decorrer da experiência de seu ator (WATERS, 1994). O interesse de SCHUTZ (1973) é

compreender o significado que o ator atribui à sua própria ação. Ele concebe a interpretação subjetiva do significado como o modo pelo qual os indivíduos interpretam suas ações na vida cotidiana. O adjetivo subjetivo não se refere a uma dimensão privada ou inacessível ao observador externo, mas ao sujeito que concebe e realiza a ação.

Um segundo problema apontado por Schutz é que Weber não esclarece como é possível compreender os significados atribuídos pelas pessoas. Na maior parte do tempo, elas não revelam as razões, motivos ou intenções de suas ações. Por essa razão, embora seja possível observar e conhecer o que as pessoas fazem, não é possível entender porque elas o fazem; o significado de suas ações não está disponível nas ações em si. Essa constatação levou Schutz a uma crítica do conceito de compreensão (*Verstehen*) de Weber (WATERS, 1994).

SCHUTZ (1973) inicia essa crítica ressaltando a necessidade de se distinguir entre três sentidos do termo compreensão: “1) como a forma experiencial do conhecimento de senso comum das coisas humanas, 2) como um problema epistemológico, e 3) como um método peculiar às ciências sociais” (*ibid.*, p. 57). No primeiro caso, a compreensão é concebida como o processo pelo qual os atores, na vida cotidiana, reconhecem suas próprias ações e as de seus semelhantes como significativas. “*Verstehen* é, pois, primeiramente, não um método usado pelo cientista social, mas a forma particular de experiência através da qual o pensamento do senso comum toma

conhecimento do mundo social e cultural” (SCHUTZ, 1979, p. 269). No segundo caso, a questão epistemológica que se coloca é: como a compreensão é possível? A análise de SCHUTZ recorre ao fato de que, na vida cotidiana, no pensamento do senso comum, assumimos, sem qualquer questionamento, que existem outros seres humanos no mundo e que é possível compreender o significado de suas ações. Na experiência cotidiana essa questão não é um problema. Finalmente, em relação à compreensão como método peculiar às ciências sociais, SCHUTZ distingue dois sentidos. O primeiro deles consiste na compreensão como o processo através do qual interpretamos nosso mundo cotidiano. Esse processo toma como base construtos do senso comum ou construtos de primeira ordem. No segundo sentido, a compreensão refere-se aos construtos do investigador, que consistem em construtos de segunda ordem. Para que a realidade seja compreendida, os construtos do pesquisador devem fundamentar-se nos construtos dos atores, elaborados na e para a sua experiência cotidiana do mundo social (SCHUTZ, 1973, p. 56-59).

## **2. 2 Duplo caráter da motivação da ação: motivos “por que” e “a fim de”**

Procurando ainda esclarecer e desenvolver a sociologia compreensiva de Max Weber, SCHUTZ (1979) discute a noção de motivo, visto que, na sua concepção, a ação é entendida como comportamento motivado. Segundo o autor, o termo motivo abrange duas dimensões indicadas pelas noções de

passado e futuro, sendo definidas como “motivo por que” e “motivo a fim de”. Considerando a perspectiva do ator, um “motivo por que” está localizado no passado, constituindo uma experiência anterior à ação. “Motivos a fim de” se relacionam com uma experiência futura; eles possuem um conteúdo teleológico, consistindo na projeção da ação concretizada no futuro.

Conforme SCHUTZ (1979),

(...) o ‘motivo a fim de’ se refere à atitude do ator que vive o processo de sua ação em curso. Ele é, portanto, uma categoria essencialmente subjetiva, que só é revelada ao observador se ele pergunta qual o significado que o ator atribui à sua ação. O ‘motivo por que’(...) é uma categoria objetiva, acessível ao observador, que tem de reconstruir a partir do ato realizado ou, mais precisamente, a partir do estado de coisas provocado no mundo exterior pela ação do ator, a atitude do ator em sua ação. Somente na medida em que o ator se volta para o seu passado, e assim se torna um observador de seus próprios atos, é que ele pode captar os ‘motivos por que’ genuínos deles (*ibid.*, p. 126).

Toda a crítica e esclarecimento de Schutz em relação aos conceitos de Weber ocorrem em função da importância que o primeiro atribui à ação. Segundo NATANSON (1973, p. xlvi), a ação é tema dominante em Schutz, pois ressalta a diferença qualitativa entre as realidades investigadas pelas ciências naturais e pelas ciências sociais. As pessoas não são meramente objetos de estudo do pesquisador, mas intérpretes de suas próprias ações e das de seus semelhantes. Por isso, Schutz sustenta que, para compreender a realidade social, é preciso compreender o significado da ação para o próprio indivíduo que a realiza. A tarefa do pesquisador é, então, reconstruir o modo como as pessoas vivenciam e interpretam o mundo da vida cotidiana.

### 2.3 O mundo da vida cotidiana e a atitude natural

“O mundo da vida é simplesmente toda a esfera das experiências cotidianas” (WAGNER, 1979, p. 16); o conjunto das experiências diretas dos seres humanos que não somente constituem esse mundo, mas que a ele se dirigem e nele são testadas (*ibid.*). O mundo da vida cotidiana, principal interesse de SCHUTZ, consiste no mundo intersubjetivo experienciado pelas pessoas como realidade. É aquela província da realidade que o homem adulto e alerta, na chamada atitude natural, assume como lhe tendo sido dada; é aquela província que é vivenciada como sendo inquestionável, não-problemática (SCHUTZ, 1979; SCHUTZ e LUCKMANN, 1974).

A principal característica desse mundo é justamente o fato de, dentro da atitude natural, ele não ser questionado, ser considerado como evidente em si mesmo (NATANSON, 1973). Assumimos esse mundo como sendo algo que nos é dado em uma forma organizada, algo que existia antes de nossa presença no mundo e que possui sua própria história, independente de nossas ações. Somos socializados como membros desse mundo: aprendemos sua linguagem, adquirimos sua cultura e vivemos em suas estruturas sociais, o que nos fornece “um estoque de tipificações, de receitas para interpretar e agir” (PSATHAS, 1973, p. 8).

Conforme SCHUTZ (1979),

‘O mundo da vida cotidiana’ significará o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá à nossa

experiência e interpretação. Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência (*ibid.*, p. 72).

Vivemos, nos relacionamos uns com os outros, pensamos e agimos neste mundo e sobre este mundo. Entretanto, na atitude natural da experiência cotidiana, como o mundo da vida é considerado como dado, suas estruturas não são questionadas ou até mesmo reconhecidas por seus membros (NATANSON, 1973). Na atitude natural o ator assume que o mundo da vida está lá, de modo independente e isolado de sua percepção e interpretação (HOLSTEIN e GUBRIUM, 1994). Segundo SCHUTZ (1979), para a atitude natural,

(...) o mundo é, desde o início, não o mundo privado do indivíduo, mas um mundo intersubjetivo, comum a todos nós, no qual não temos um interesse teórico, mas um interesse eminentemente prático. O mundo da vida cotidiana é a cena e também o objeto de nossas ações e interações. Temos de dominá-lo e modificá-lo de forma a realizar os propósitos que buscamos dentro dele, entre nossos semelhantes (*ibid.*, p. 73).

Como observa PSATHAS (1973, p. 9), “o indivíduo não é motivado a questionar as estruturas significativas de seu mundo da vida. Seu interesse é um interesse prático e sua tarefa é *viver no* mais do que fazer um *estudo do mundo da vida*”. O questionamento do mundo da vida cotidiana é tarefa para o investigador social, que estuda esse mundo a partir da perspectiva de outros atores (PSATHAS, 1973). A atitude natural é uma postura “essencialmente pragmática” que possibilita aos indivíduos operarem na vida cotidiana (WAGNER, 1979, p. 16). Entretanto, SCHUTZ enfatiza que o mundo não

questionado é sempre questionável, ou seja, o que é tido como dado e evidente na atitude natural pode ser transformado em algo problemático se a atenção se modifica ou se surge uma dúvida (SCHUTZ, 1972, p. 74).

#### **2. 4 A situação biográfica como fator determinante da conduta do indivíduo no mundo da vida**

O mundo da vida cotidiana é vivenciado como algo dado a seus membros em suas formas históricas e culturais; é um mundo não somente físico e natural, mas também um mundo sociocultural, pré-constituído e pré-organizado em função de um processo histórico específico. Mas, por outro lado, cada pessoa se relaciona com esse mundo de uma forma particular e única, definida a partir de sua própria situação biográfica (SCHUTZ, 1979, p. 79). Nesse sentido, o mundo social é traduzido e subjetivamente experienciado por cada indivíduo; o mundo social é transformado em *meu* mundo (NATANSON, 1973). Para SCHUTZ (1973, p. 35), “o significado subjetivo que uma ação tem para um ator é único e individual porque origina-se na situação biográfica única e individual do ator”. A situação biográfica é um dos fatores que determinam a conduta do indivíduo no mundo da vida. A principal característica da situação biográfica de cada indivíduo é seu estoque de conhecimento à mão, que, por sua vez, é sempre incompleto e aberto a novas formulações.

O homem se encontra em qualquer momento de sua vida cotidiana em uma situação biograficamente determinada, isto é, em um ambiente físico e sócio-cultural conforme por ele definido, dentro do qual ele tem sua posição, não meramente sua posição em termos de espaço físico e tempo externo ou de seu status e função dentro do sistema social, mas também sua posição moral e ideológica. Dizer que esta definição da situação é biograficamente determinada é dizer que ela tem sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores do homem, organizadas de acordo com as poses habituais de seu estoque de conhecimento à mão, e como tais suas poses únicas, dadas a ele e somente a ele (*ibid.*, p. 9).

## 2. 5 O estoque de conhecimento

O estoque de conhecimento é um segundo fator reconhecido por SCHUTZ (1973) como determinante da conduta do indivíduo. Ele funciona como um “código de interpretações” das experiências passadas e presentes e ainda possibilita antecipar experiências futuras (SCHUTZ, 1979, p. 74). Segundo SCHUTZ (1979), o estoque de conhecimento “tem sua história particular. Foi constituído de e por atividades anteriores de experiência de nossa consciência, cujo resultado tornou-se agora uma posse nossa, habitual” (*ibid.*).

### 2. 5. 1 A estrutura do estoque de conhecimento

O estoque de conhecimento apresenta uma estrutura especial que se caracteriza por diferentes zonas de nitidez ou precisão. SCHUTZ (1979) esclarece que

Há um núcleo relativamente pequeno de conhecimento que é claro, distinto e consistente. Esse núcleo é cercado de zonas de gradação variada de vagueza, obscuridade e ambigüidade. A essas se seguem zonas de preconceitos, credices cegas, puras suposições, mera adivinhação, zonas de coisas nas quais basta ‘acreditar’. E, finalmente, existem regiões que ignoramos completamente ... (*ibid.*, p. 74).

A estrutura do estoque de conhecimento não é homogênea por ser determinada pelo sistema de interesse prático ou teórico do ator em um momento específico. São esses interesses que determinam o que é problemático, o que não necessita ser questionado e o que precisa ser conhecido, e em que níveis de nitidez e precisão, para que o problema em questão possa ser resolvido.

Noutras palavras, é o problema em particular do qual nos ocupamos que subdivide nosso estoque de conhecimento à mão em zonas diferentes de relevância para sua solução e estabelece, assim, os limites das várias zonas do nosso conhecimento (SCHUTZ, 1979, p. 74).

Isso, segundo SCHUTZ (*ibid.*), constitui “a chave para a interpretação pragmática da natureza do nosso conhecimento”. Como o estoque de conhecimento é constituído ao longo das experiências de cada ator e determinado por seus interesses e problemas, aquele pode se transformar a qualquer momento, tanto em termos de estrutura quanto de extensão.

## 2. 5. 2 Construtos e tipificações

Para SCHUTZ, todo o conhecimento do mundo, seja o conhecimento de senso comum ou o conhecimento científico, envolve construtos, ou seja,

“um conjunto de abstrações, generalizações, formalizações, idealizações específicas ao respectivo nível de organização do pensamento” (SCHUTZ, 1973, p. 5). Nossa experiência no mundo toma como base esses construtos. Nesse sentido, os fatos são sempre interpretados a partir dos construtos disponíveis. Isso significa que aquilo que apreendemos da realidade é resultado da atividade seletiva e interpretativa dos seres humanos, fundamentada em nossas experiências prévias do mundo e em nosso estoque de conhecimento à mão.

HOLSTEIN e GUBRIUM (1994, p. 263) esclarecem que “estoques de conhecimento são recursos com os quais as pessoas interpretam a experiência, apreendem as intenções e motivações dos outros, adquirem compreensões intersubjetivas e executam ações coordenadas”. Esses estoques “produzem um mundo conhecido, um mundo com o qual os membros já parecem estar familiarizados” (*ibid.*). Isso ocorre em função do modo como o conhecimento é articulado. Os vários e diversos fenômenos do mundo cotidiano são classificados de acordo com um número mais limitado de categorias ou tipos, os quais funcionam como “orientações gerais e flexíveis para compreender e interpretar a experiência” (*ibid.*). Essas categorias ou tipos tornam possível aos atores reconhecer ocorrências no mundo e interpretá-las, aplicando os tipos (ideais e gerais) aos fenômenos vivenciados (concretos e particulares).

SCHUTZ (1973, p. 7) afirma que “o conhecimento de senso comum do mundo é um sistema de construtos de sua tipicidade”. O estoque de

conhecimento de cada indivíduo é constituído por tipos ou tipificações. Cada interpretação do mundo toma como base o conhecimento prévio do indivíduo, seja diretamente adquirido (isto é, por ele próprio) ou transmitido por outras pessoas. Esse estoque de conhecimento funciona como “um esquema de referência” (*ibid.*). Isso significa que o indivíduo não vivencia os objetos do mundo como “objetos únicos, dispersos no tempo e no espaço” (*ibid.*); o indivíduo distribui esses objetos em categorias ou tipos previamente conhecidos, categorias como animais, árvores, carros, etc. Dessa forma,

(...) todas as formas de reconhecimento e identificação, mesmo de objetos reais do mundo exterior, são baseadas num conhecimento *generalizado* do *tipo* desses objetos ou do estilo *típico* em que eles se manifestam. (...) Se identifico esta cerejeira em particular do meu jardim com a mesma árvore que vi ontem, embora sob outra luz e com outro colorido, isso só é possível porque conheço o estilo típico desse objeto único aparecer entre as coisas que o cercam. E o tipo ‘esta cerejeira em particular’ se refere aos tipos pré-vivenciados ‘cerejeiras em geral’, ‘árvores’, ‘plantas’, ‘objetos do mundo exterior’. Cada um desses tipos tem seu modo típico de ser vivenciado, e o próprio conhecimento desse modo típico é um elemento de nosso estoque de conhecimento à mão (SCHUTZ, 1979, p. 117).

A experiência e interpretação do mundo ocorre por meio de tipos ou tipificações disponíveis ao indivíduo, que funcionam como “esquemas interpretativos para o mundo social em geral” (SCHUTZ, 1972, p. 185). SCHUTZ (1979), entretanto, enfatiza que a interpretação cotidiana do mundo em termos de tipos

(...) não é o resultado de um processo de racionalização, muito menos de conceituação científica. (...) [A]s tipificações ao nível do senso comum - em oposição às tipificações feitas pelo cientista e, especialmente, o cientista social - emergem, na experiência cotidiana do mundo, como pressupostos, sem qualquer formulação de julgamentos ou proposições claras, com sujeitos e predicados lógicos (*ibid.*, p. 118).

### 2. 5. 3 Caráter prático do estoque de conhecimento

Outra característica do estoque de conhecimento é que, na atitude natural, ele apresenta um caráter prático, pois tem como função orientar cada ator nas diferentes situações de sua vida. O ator “não pode interpretar suas experiências e observações, definir a situação em que se encontra, fazer planos, nem para os próximos minutos, sem consultar seu próprio estoque de conhecimento” (WAGNER, 1979, p. 17).

Como o conhecimento é prático, voltado para a experiência e interpretação da vida cotidiana, ele não está livre de incoerências, aspectos obscuros e contradições. O conhecimento prático pode ser incoerente porque os interesses do indivíduo, que determinam quais elementos precisam ser conhecidos ou esclarecidos numa dada situação, “não são eles próprios integrados num sistema coerente” (SCHUTZ, 1979, p. 75). Os interesses, aquilo que precisa ser conhecido em função desses interesses e o grau de conhecimento de que se necessita, mudam continuamente a partir da experiência do próprio indivíduo e das diferentes situações que vivencia.

Esse conhecimento apresenta ainda aspectos obscuros, ou é apenas parcialmente claro, porque, para viver sua vida diária, o indivíduo não se interessa em esclarecê-lo, não sente necessidade de buscar “uma visão mais profunda das relações entre os elementos desse mundo e os princípios gerais que a regulam” (SCHUTZ, 1979, p. 76). SCHUTZ exemplifica essa postura

pragmática do indivíduo em sua vida cotidiana ao observar que “[e]le se satisfaz com o fato de haver um bom serviço de telefone a seu dispor e, normalmente, não pergunta os detalhes do funcionamento do aparelho ou que leis de Física possibilitam seu funcionamento” (*ibid.*).

Por último, SCHUTZ argumenta que esse conhecimento pode apresentar contradições, visto que um indivíduo pode sustentar concepções incompatíveis entre si. “Como pai, cidadão, empregado e membro de uma igreja, um homem pode ter as mais diferentes e incongruentes opiniões sobre temas morais, políticos ou econômicos” (SCHUTZ, 1979, p. 76). Mas isso não necessariamente decorre de uma falha lógica, pois o pensamento e a ação se dirigem a assuntos pertencentes a diferentes dimensões da vida e, em cada uma dessas dimensões, o estoque de conhecimento adquire diferentes níveis de relevância e clareza. O indivíduo não está consciente das transformações necessárias para passar de uma dimensão a outra (*ibid.*).

## **2. 6 A intersubjetividade do mundo**

SCHUTZ discute ainda a origem social do conhecimento do senso comum. Assumimos o mundo como sendo intersubjetivo. O mundo é intersubjetivo porque vivemos nele como pessoas entre outras pessoas, influenciando-as e sendo influenciados por elas, compreendendo-as e sendo compreendidos por elas (SCHUTZ, 1973, p. 10-11). A intersubjetividade do

mundo da vida não se demonstra; é um pressuposto, a condição da existência mesma do mundo da vida. O indivíduo simplesmente pressupõe que outras pessoas, conscientes como ele, também habitam seu mundo (SCHUTZ e LUCKMANN, 1974). As estruturas de significado disponíveis no mundo do senso comum são originadas e institucionalizadas através da ação humana, minhas próprias ações e aquelas de meus semelhantes. Por isso, SCHUTZ (1973) afirma que

Somente uma parte muito pequena de meu conhecimento do mundo origina-se a partir de minha experiência pessoal. A maior parte é derivada do social, dada por meus amigos, meus pais, meus professores e os professores dos meus professores (*ibid.*, p. 13).

Embora enfatize o ponto de vista subjetivo, Schutz não concebe o sujeito como sendo individualmente constituído e não reduz o mundo social às experiências e interpretações do sujeito individual. Ao admitir a intersubjetividade, Schutz assume a existência de culturas e realidades sociais anteriores às subjetividades individuais (WATERS, 1994).

O ator vivencia e interpreta o mundo social de acordo com sua própria situação biográfica. Entretanto, SCHUTZ (1979) enfatiza que essa situação biográfica não é determinada simplesmente a partir de uma base individual e solitária, mas, isto sim, em relação a diferentes pessoas com as quais o ator se envolve, seja de modo direto ou indireto e com diferentes níveis de familiaridade. Considerando esses diferentes tipos de experiência, o mundo social é apresentado por Schutz como uma rede de relações (WALSH, 1972).

Na dimensão do tempo existem com referência a mim no meu momento biográfico concreto ‘contemporâneos’, com quem uma interação mútua de ação e reação pode ser estabelecida; ‘predecessores’, sobre os quais eu não posso agir, mas cujas ações passadas e suas conseqüências estão abertas à minha interpretação e podem influenciar minhas próprias ações; e ‘sucessores’, dos quais nenhuma experiência é possível, mas em direção ao quais eu posso orientar minhas ações numa antecipação mais ou menos vazia (SCHUTZ, 1973, p. 15-16).

Entre meus contemporâneos, há pessoas com as quais eu compartilho não somente uma comunidade de tempo, mas também uma comunidade de espaço: meus associados. Somente com os associados é possível estabelecer uma relação social direta. Contemporâneos, predecessores e sucessores constituem uma realidade social que se encontra “além do horizonte da experiência direta” (WALSH, 1972, p. xxiii).

WALSH (1972) considera que essa é a principal contribuição teórica de Schutz, pois é a chave para entender sua definição de ciências sociais e de conhecimento científico na área. WALSH (1972) explica que na experiência social direta, possível somente entre associados, ou seja, atores que compartilham tempo e espaço, um ator pode observar diretamente o outro. Isso representa uma vantagem pois o ator pode apreender, por exemplo, não somente os significados objetivos da fala do outro, mas também os significados de seus gestos, de suas expressões faciais e do tom de sua voz. Além disso, e mais importante, o ator pode perguntar ao outro o que ele quer dizer com suas palavras, gestos, expressões faciais e tom de voz. O ator interpreta os produtos do outro e pode ainda apreender os motivos do outro.

Nesse caso, uma observação social direta se transforma em uma relação social direta.

Entretanto, isso não pode acontecer em uma relação com contemporâneos, predecessores ou sucessores. O ator não pode compreendê-los “com uma apreensão direta (...) mas à distância e através de um processo inferencial peculiar” (WALSH, 1972, p. xxiv). O autor prossegue e explica que, nesse caso, o ator interpreta os produtos do outro “como sendo o resultado de um determinado processo interno, uma determinada emoção, um determinado motivo a fim de” e interpreta os outros “como sendo pessoas de um determinado tipo” (*ibid.*). Isso significa que, em experiências sociais indiretas, fazemos uso de tipos ideais para interpretar as ações, as intenções ou os gestos de nossos semelhantes. Quanto mais distantes e anônimos nossos semelhantes, mais abstratos serão os tipos ideais utilizados para compreender suas ações. À medida que os tipos se tornam mais abstratos, mais nos distanciamos dos contextos de significado subjetivo dos atores; mais e mais, fazemos uso de contextos objetivos de significado, embora estes sempre se refiram aos significados subjetivos.

Nesse ponto, segundo WALSH (1972), se chega à definição de Schutz para as ciências sociais. As ciências sociais constituem “um contexto objetivo de significado construído a partir de e com referência a contextos subjetivos de significado” (*ibid.*, p. xxiv). Como sustenta WAGNER (1979, p. 40), “[o] forte da abordagem fenomenológica é seu ponto de partida: a experiência do

‘mundo da vida cotidiana’”. Este, segundo Schutz, é o objeto básico, inevitável, da sociologia. Mas a análise sociofenomenológica “transcende a experiência do cotidiano. É um empreendimento metassocial com raízes nas experiências do mundo da vida, mas que o transcende de um modo especial” (*ibid.*).

Por enfatizar as experiências cotidianas dos atores no mundo social e os significados por eles atribuídos a essas experiências, a fenomenologia social veio ao encontro dos pressupostos e propósitos da presente pesquisa. Seus conceitos reforçam a necessidade de investigar o ensino de música nas escolas a partir de práticas “reais” e de compreendê-las sob a perspectiva de seus próprios atores - no caso, os professores de música -, enfatizando a vivência e interpretação subjetiva daquelas mesmas práticas. Desse modo, os conceitos da fenomenologia social aqui apresentados, somados àqueles fornecidos pela pesquisa sobre o pensamento do professor, constituíram o referencial teórico da presente pesquisa

## **2. 7 Sobre a investigação fenomenológica**

Cabe aqui ressaltar a análise que PSATHAS (1973) oferece da abordagem fenomenológica, definindo a atitude do pesquisador em relação ao fenômeno social em estudo. Suas contribuições foram valiosas à medida que, aliadas aos pressupostos de SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979) e da pesquisa

sobre o pensamento do professor, iluminaram os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Segundo PSATHAS (1973), “a abordagem fenomenológica busca primeiramente permanecer aberta aos fenômenos em si. Isso pode significar que se começa por ‘ver’ mais que por ‘pensar’” (*ibid.*, p. 13). A mente do pesquisador deve estar aberta a todas as possibilidades. Os pressupostos sobre o fenômeno em estudo e as suposições, teorias, crenças e preconceitos acerca do mesmo devem ser constante e criticamente examinados, visto que “estruturam o mundo à medida que o observamos e ofuscam nossa visão” (*ibid.*, p. 13).

Desse modo, “a investigação fenomenológica começa em silêncio. Esse silêncio representa um esforço para ‘ver’ os fenômenos tão claramente quanto possível e da forma como são dados à experiência imediata” (*ibid.*, p. 13). Quando o pesquisador observa o mundo social, a abordagem fenomenológica requer dele uma mudança de atitude, o abandono da atitude natural cotidiana e o exame constante das suposições que estruturam a experiência cotidiana dos atores no mundo social. Um procedimento que auxilia esse empreendimento é a suspensão das suposições da vida cotidiana. Isso não significa negar a existência do mundo ou das próprias suposições, mas muda a atitude do investigador diante da realidade social. Ao suspender pré-concepções e pressupostos, que estruturam a forma de entender o mundo, é possível desvelá-lo com maior clareza, expandindo a visão do pesquisador e englobando mais aspectos do fenômeno investigado.

Ao investigar outros atores, o pesquisador precisa estar atento para que possa desvelar o que os próprios atores investigados vivenciam, “como *eles* interpretam suas experiências e como *eles* próprios estruturam o mundo social no qual vivem” (*ibid.*, p. 15). É preciso estudar as pessoas da forma como elas são. Entretanto, isso não significa aceitar acriticamente as ações e depoimentos dos investigados como sendo interpretações suficientes de sua conduta, de suas suposições, crenças, valores ou conhecimentos.

A partir dessas considerações, apresento, a seguir, o processo de construção da metodologia da presente pesquisa.

## **3 A METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **3.1 Iniciando os contatos com as escolas**

O primeiro passo para o desenvolvimento da metodologia da presente pesquisa consistiu em um levantamento de escolas do ensino fundamental que oferecessem aulas de música, visto não existirem dados disponíveis referentes à presença da música nos currículos escolares. Com base nos dados obtidos nesse levantamento, poderia, então, proceder à seleção dos professores de música, que constituíram o objeto de estudo deste trabalho.

Para a realização desse levantamento, considerei dois critérios: proximidade territorial e presença da música como componente curricular em, pelo menos, uma das séries ou ciclos do ensino fundamental. Por questões de proximidade territorial, decidi contemplar somente escolas de ensino fundamental da zona urbana de Porto Alegre-RS, cidade onde resido. A presença da música como componente curricular em, pelo menos, uma das séries ou ciclos do ensino fundamental foi necessária visto que os professores a serem selecionados deveriam estar atuando como professores regentes da

disciplina música. Esse segundo critério se justifica à medida que, para a consecução do objetivo do presente trabalho, foi necessário observar práticas de ensino dos professores de música em sala de aula.

A partir dessa primeira delimitação, iniciei um levantamento das escolas das redes pública (federal, estadual e municipal) e privada de ensino de Porto Alegre que ofereciam a disciplina música em, pelo menos, uma das séries ou ciclos do ensino fundamental. Para tanto, entrei em contato com a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em agosto de 1997. Nessa época, a Secretaria somente pôde me fornecer a relação dos estabelecimentos públicos (federal, estadual e municipal) e privados de ensino de Porto Alegre, pois não dispunha de dados referentes à presença da música como componente dos currículos escolares. No documento fornecido - Relação de Estabelecimentos Ativos por Município - além do nome, endereço e telefone das escolas, constavam informações referentes ao ano de início do funcionamento de cada estabelecimento e ao número de matrículas iniciais, professores regentes, professores e outros profissionais no ano letivo de 1997. Contatei ainda o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul, onde obtive a informação de que esse Sindicato não tem permissão para fornecer quaisquer dados sobre os estabelecimentos a ele associados.

Visando obter informações sobre a presença da música nas escolas de Porto Alegre passei, então, a consultar as escolas por telefone, a partir da

listagem fornecida pela Secretaria da Educação. Foram contatadas 36 escolas públicas e 31 escolas privadas. As escolas foram escolhidas aleatoriamente e não utilizei qualquer critério de representatividade, seja em termos de número de alunos, classe social dos mesmos ou localização da escola, por exemplo. Nesse contato inicial com cada uma das escolas, procedi da seguinte maneira: primeiramente, apresentei-me como aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Posteriormente, esclareci estar desenvolvendo minha tese na área da educação musical escolar e que, para a concretização da mesma, precisaria colher informações junto às escolas de Porto Alegre sobre a presença da música nos currículos do ensino fundamental. Nos casos em que algum tipo de atividade musical estava presente na escola, solicitei maiores informações sobre o *status* da música como disciplina curricular ou extracurricular e as séries ou ciclos nos quais a disciplina era oferecida. Solicitei ainda informações referentes à formação inicial dos professores de música. Ao final dos contatos, ressalttei a possibilidade de um contato posterior com a escola para saber da disponibilidade da mesma em colaborar para a realização de minha pesquisa.

As informações obtidas serão relatadas a seguir. Vale ressaltar que não pretendo representar a situação das aulas de música em todas as escolas de ensino fundamental de Porto Alegre. Essas informações são aqui relevantes à medida que auxiliaram o estabelecimento dos critérios de seleção dos

professores de música a serem investigados. Do total de 67 escolas consultadas, algum tipo de atividade musical estava presente em 23 delas. Entretanto, somente em 18 escolas a música constituía disciplina dos currículos do ensino fundamental, das quais, somente uma escola era pública (federal). Na época da coleta dessas informações (entre agosto e dezembro de 1997), não havia uniformidade em termos das séries do ensino fundamental contempladas com aulas de música. Somente 6 escolas ofereciam aulas de música em todo o ensino fundamental. As demais contemplavam de 1ª a 3ª série, 1ª a 4ª série, 1ª a 5ª série, 1ª a 6ª série, 1ª a 3ª e 5ª e 6ª séries, ou somente 5ª e 6ª séries.

Quanto à formação inicial dos professores de música das escolas consultadas, encontrei duas grandes categorias. Estas incluíam, por um lado, professores que não realizaram sua formação inicial em cursos superiores de música (caso de professores que estudaram em escolas específicas de música, conservatórios ou durante formação religiosa, por exemplo) e, por outro lado, professores cuja formação inicial ocorreu em cursos superiores de música. Dentre estes últimos, constavam professores bacharéis e professores licenciados em música. Havia ainda professores que não tinham concluído o curso de licenciatura ou que estavam por concluí-lo. Diante dessa diversidade em termos de formação, decidi por fazer um recorte e investigar somente professores licenciados em educação artística com habilitação em música, professores licenciados em música e/ou professores em formação nessas duas

modalidades. Essa decisão tomou como base o fato de que os professores licenciados são aqueles que, pela legislação brasileira, estão aptos a lecionar nas escolas do ensino fundamental, isto é, são profissionais especialmente preparados para exercer tal função. No momento dessa decisão, me pareceu que a investigação de concepções e ações de educação musical de professores licenciados em música poderia contribuir para a discussão de questões relacionadas aos cursos de licenciatura em música (ver NOGUEIRA, 1996a; SOUZA, 1997a, por exemplo).

### **3. 2 Seleção dos professores de música**

De posse dos dados iniciais referentes à presença da música nos currículos das escolas de ensino fundamental e à formação dos professores de música, a partir de fevereiro de 1998, retomei o contato com as escolas onde os professores de música cumpriam os critérios de seleção até aqui estabelecidos, a dizer: a) regência de classe da disciplina música e b) formação inicial. Nessa segunda etapa de seleção das escolas e seus professores de música, estreitei ainda mais o critério de proximidade territorial, contatando primeiramente escolas situadas em bairros de fácil acesso, o que facilitaria meu deslocamento pela cidade. Desse modo, das 12 escolas onde os professores de música cumpriram os critérios acima estabelecidos, 10 foram novamente contatadas.

Mais uma vez, os contatos iniciais foram realizados por telefone, quando, relembrando o contato feito anteriormente, perguntei sobre a disponibilidade da escola e de seu(s) professor(es) de música para me receberem como pesquisadora. Foram vários os meios utilizados para negociar o acesso às escolas, conforme as orientações fornecidas por cada uma delas. Em alguns casos, toda a negociação foi realizada diretamente com a coordenação ou supervisão pedagógica por telefone. Em outros, após um contato inicial, a coordenação ou supervisão solicitou uma reunião para maior esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Em algumas escolas, a coordenação solicitou ainda uma reunião com o(s) professor(es) de música ou informou que a negociação deveria ser feita diretamente com o professor de música, pessoalmente ou por telefone. Duas escolas, após o contato por telefone, solicitaram o envio de uma carta à supervisão pedagógica ou à direção da escola esclarecendo os objetivos e procedimentos da pesquisa. Outra escola solicitou uma reunião com a coordenadora da área de música.

Em todos os casos, ao contatar diretores, coordenadores, supervisores e/ou professores de música, pessoalmente, por carta ou por telefone, esclareci meu propósito de investigar concepções e ações de educação musical de professores de música atuantes em escolas do ensino fundamental de Porto Alegre. A pesquisa envolveria entrevistas com os professores e observação de sua atuação em sala de aula. Quando questionada sobre o número de observações, esclareci que estas envolveriam um mínimo de cinco aulas, para

que fosse possível alguma familiarização com o trabalho realizado pelo professor de música em sala de aula. Seria também necessário coletar documentos, visando ampliar os dados referentes às concepções e ações do professor de música bem como obter informações sobre a escola, isto é, sobre o contexto no qual atuava o professor de música. Nos contatos diretos com os professores de música, enfatizei a necessidade de coletar documentos relacionados ao planejamento, às atividades desenvolvidas em aula, ao repertório, entre outros. Ressaltei que asseguraria o anonimato da escola, de seus funcionários e corpo administrativo, bem como dos alunos, do professor de música e dos demais professores, de modo que não fossem identificados por outras pessoas dentro ou fora do estabelecimento de ensino. As técnicas de pesquisa aqui mencionadas serão abordadas com detalhes posteriormente.

Ao final dos contatos e negociações, três professoras de música de diferentes escolas privadas de Porto Alegre concordaram em participar da pesquisa. Considerei esse número suficiente em função do tempo disponível para a coleta de dados, devido ao cronograma a ser cumprido no curso de doutorado. Deixei a critério de cada professora a escolha da turma a ser observada. Essa decisão justificou-se pelo fato de que este trabalho não teve como foco o aluno, mas o professor de música e o modo como cada professor, a partir de uma situação biograficamente situada, concebe e concretiza a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Ressalto que uma quarta escola disse estar impossibilitada de me receber em função de um

projeto anteriormente assumido e já programado com outros profissionais. Entretanto, nessa escola, obtive permissão para realizar um estudo preliminar, visando delimitar os focos de investigação e as técnicas e procedimentos de pesquisa.

Após a seleção das professoras, defini a estratégia de investigação a ser utilizada. Tendo em vista o objetivo e as referências teórico-metodológicas que orientaram a presente pesquisa, optei pelos estudos multicasos, utilizando uma abordagem qualitativa.

### **3. 3 Estudos multicasos**

O objetivo de investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental define o professor de música como objeto de estudo. Essa definição, por sua vez, remete à utilização do estudo de caso como estratégia de investigação, pois “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236).

Partindo do pressuposto de que a situação biográfica única de cada indivíduo faz com que ele se relacione com o mundo de uma forma também única (SCHUTZ, 1973), cada uma das professoras de música selecionadas foi

considerada como um caso. Por se tratar de uma pesquisa com três professoras e, portanto, três casos, optei pela realização dos estudos multicasos.

Na literatura consultada não há unanimidade quanto a essa terminologia. Para CHIZZOTTI (1991, p. 102), o estudo de caso designa “uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos”, o que sugere que o autor citado utiliza a mesma denominação para um caso particular ou vários casos. Entretanto, outros autores parecem preferir especificar as diferenças, utilizando a denominação estudo de caso somente quando se investiga uma única unidade. Quando o pesquisador estuda duas ou mais unidades, BRESLER e STAKE (1992), assim como BOGDAN e BIKLEN (1994), adotam o termo estudos de caso múltiplos (*multiple case studies*). Embora existam diferenças quanto à terminologia utilizada, as características e princípios dos estudos multicasos são os mesmos do estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O caso é definido como uma unidade, algo específico e delimitado (STAKE, 1994). O estudo de caso consiste em uma descrição minuciosa e profunda dessa unidade com o objetivo de relatar, de modo detalhado, um fenômeno em seu contexto (ADELMAN e KEMP, 1995). Embora seja uma unidade, um sistema completo, o caso está inserido em contextos mais amplos. Nesse sentido, BOGDAN e BIKLEN (1994) advertem que a escolha de um determinado foco sempre envolve a fragmentação do todo do qual o foco é parte. Entretanto, esses autores, bem como STAKE (1994), ressaltam que,

numa abordagem qualitativa, nada impede que o pesquisador considere a relação dessa parte com seu todo, examinando não somente o caso, mas o contexto no qual se insere.

Nos estudos de caso, as unidades a serem investigadas são escolhidas por sua tipicidade ou por seu poder explanatório (SCOTT, 1997). Na primeira situação, os casos são escolhidos por serem representativos de uma população mais ampla; na segunda, por sua capacidade de iluminar teorias referentes a fenômenos mais amplos. A partir desta categorização, SCOTT (1997) identifica na literatura três estilos de estudos de caso. No primeiro estilo, o pesquisador investiga casos típicos que representam uma população mais ampla. No segundo, os casos são utilizados para testar teorias. O terceiro estilo, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de o pesquisador não estar preocupado com a representatividade, visto reconhecer que cada caso é único. Seu interesse dirige-se para a possibilidade de casos singulares iluminarem o funcionamento de determinados processos.

Os três estilos de estudo de caso identificados por SCOTT (1997) caracterizam-se como estudos de caso instrumentais (STAKE, 1994). Segundo STAKE (1994), os estudos de caso podem ser categorizados a partir do interesse intrínseco ou instrumental do pesquisador em relação ao caso a ser investigado. No estudo de caso intrínseco, a investigação é conduzida com o propósito de compreender o caso em si. O caso é estudado porque, em toda sua particularidade, é de interesse, e não por representar outros casos ou por

ilustrar uma determinada característica ou problema. No estudo de caso instrumental, o interesse no caso em si é secundário. O caso tem como função facilitar a compreensão de outras questões ou aperfeiçoar uma teoria. Entretanto, STAKE (1994) ressalta que não há uma linha que possa distinguir com clareza entre estudos de caso intrínsecos e instrumentais, visto que os interesses do pesquisador são variados e simultâneos. O pesquisador pode interessar-se pelo caso em si, por suas particularidades, e, ao mesmo tempo, buscar compreender uma outra classe de problemas.

Neste trabalho, adotei a terceira abordagem identificada por SCOTT (1997), portanto tive um interesse instrumental nos casos estudados. As professoras de música não foram selecionadas por representarem todos os demais professores de música de Porto Alegre ou do país. Segundo STAKE (1994), o potencial para aprendizagem através de um caso pode ser um critério superior ao da representatividade. O autor citado concebe o caso como uma oportunidade de aprendizagem, afirmando que, “freqüentemente, é melhor aprender muito a partir de um caso atípico do que pouco a partir de um caso magnificamente típico” (*ibid.*, p. 243). Nesse sentido, as professoras foram escolhidas pela suposição de que, da investigação de suas concepções e ações de educação musical, seria possível conhecer e compreender a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Entretanto, além de um interesse instrumental, tive também um interesse intrínseco em cada caso, visto que, considerando os referenciais teóricos que orientam esta pesquisa,

busquei compreender o ensino de música nas escolas do modo como se apresenta aos seus próprios participantes, procurando reconstruir o modo como esse fenômeno é vivido e interpretado pelas professoras de música.

Vale ressaltar que, embora nos estudos multicaseos o pesquisador investigue duas ou mais unidades, ele não precisa, necessariamente, pretender compará-las. STAKE (1994) adverte que a comparação pode comprometer a descrição profunda e detalhada dos casos, obscurecendo o conhecimento que pode ser construído a partir de cada caso em particular. O foco da pesquisa não deveria ser a comparação, mas cada caso em si. Por isso, nos estudos multicaseos, a tendência é traçar relações em termos de dimensões gerais, visto que cada caso se caracteriza por suas próprias particularidades.

Segundo BRESLER e STAKE (1992), não há procedimentos formalizados quanto ao modo de abordar a relação entre os casos. Geralmente, procura-se preservar o caráter único de cada um dos casos investigados e, posteriormente, realizar uma análise transversal, que perpassasse todos os casos. Essa transversalização gera conclusões referentes ao cruzamento dos casos, buscando compreender o conjunto como um todo. No presente estudo, cada uma das professoras de música, num primeiro momento, foi concebida como uma unidade, com todas suas particularidades. Posteriormente, busquei uma visão mais global dessas unidades, procurando identificar possíveis fatores, elementos ou dimensões que perpassavam cada uma das unidades estudadas.

Apresento, a seguir, a abordagem adotada para a realização dos estudos multicaseos.

### **3.4 A abordagem qualitativa de pesquisa**

As abordagens fenomenológicas, como práticas interpretativas (HOLSTEIN e GUBRIUM, 1994), defendem uma ontologia relativista, se opondo à existência de uma realidade social única de natureza objetiva, externa aos indivíduos e deles independente; assumem que as realidades são múltiplas e socialmente construídas; seu conteúdo e forma dependem dos indivíduos ou grupos que as sustentam. Por serem produtos humanos e sociais, as construções podem ser modificadas, bem como as realidades a elas associadas (GUBA e LINCOLN, 1994).

Nessa perspectiva, o mundo social é concebido como sendo constituído por construções, criações, interpretações de sujeitos que pensam e agem; os seres humanos são considerados agentes que, ativamente, constroem a realidade social a partir do modo como percebem, compreendem e interpretam seus comportamentos e os comportamentos de outros. Os indivíduos não são produtos da realidade social ou externos a ela, mas sujeitos que, de modo intencional ou não, constroem o mundo ao seu redor ao atribuir significado a objetos, eventos, às suas próprias ações e às ações de outros indivíduos ou grupos em suas experiências vividas (WATERS, 1994).

Essas concepções acerca da natureza da realidade social e dos seres humanos sugerem “um comprometimento com um modo particular de entender o mundo e de agir nele através da pesquisa” (USHER, 1997, p. 4). Se a ação humana é significativa, ela deve ser compreendida e interpretada dentro do contexto das práticas sociais, da vida comum e cotidiana, onde os significados são produzidos, negociados, sustentados e modificados pelos indivíduos (SCHWANDT, 1994; USHER, 1996; SCOTT e USHER, 1999). As abordagens fenomenológicas se propõem a entender o mundo da experiência vivida a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. Sua meta consiste em fazer sentido de ações humanas e práticas sociais significativas, o que envolve interpretar as interpretações dos atores estudados, configurando uma epistemologia transacional (GUBA e LINCOLN, 1994), onde o conhecimento é gerado a partir da interação entre investigador e investigado(s).

A preocupação com os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às ações e práticas sociais implica a adoção de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Na definição genérica apresentada por DENZIN e LINCOLN (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela adoção de uma abordagem naturalista e interpretativa, visto que os pesquisadores investigam os fenômenos em seus contextos naturais, procurando fazer sentido dos mesmos, ou interpretá-los, a partir dos significados atribuídos pelos próprios atores.

Além disso, são utilizados métodos múltiplos, visando alcançar uma compreensão mais ampla e profunda do objeto de estudo.

Para BOGDAN e BIKLEN (1994), os estudos qualitativos apresentam, em maior ou menor grau, cinco características. A primeira delas refere-se ao fato de que, nesse tipo de abordagem, o ambiente natural constitui fonte direta de dados. Os dados são coletados através do contato direto e prolongado com a situação que se investiga, sendo que o “instrumento-chave de análise” é o entendimento do pesquisador sobre esses dados (*ibid.*, p. 48). A permanência no ambiente natural justifica-se pela premissa de que as ações humanas são significativamente influenciadas pelo contexto onde ocorrem e que, por isso, poderão ser melhor compreendidas se investigadas em seu ambiente natural.

A segunda característica é que os dados coletados são descritivos, incluindo transcrições de entrevistas, diários de campo, diversos tipos de documentos escritos, entre outros. A descrição é minuciosa e nenhum elemento ou aspecto constitutivo da realidade sob investigação é, a princípio, considerado trivial ou sem importância. A terceira característica refere-se ao interesse dos pesquisadores, que se dirige ao processo e não simplesmente aos resultados e produtos. Interessa-lhes saber como determinados problemas se traduzem em atitudes, atividades, interações diárias e procedimentos.

A quarta característica das abordagens qualitativas é que, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva, onde as abstrações são elaboradas a partir da própria coleta e

análise dos dados. Desse modo, a coleta de dados não tem como propósito confirmar ou refutar hipóteses ou teorias anteriormente estabelecidas. A última característica da abordagem qualitativa é a atenção especial atribuída ao significado. Aos pesquisadores interessa apreender as perspectivas dos próprios participantes, o sentido que as pessoas investigadas atribuem às suas experiências, às suas ações. Para ERICKSON (1986), o principal interesse da pesquisa é a interpretação e a posterior elucidação dos significados da vida social.

A adoção de uma abordagem qualitativa se justificou à medida que, neste trabalho, as concepções e ações de educação musical das professoras de música foram investigadas com referência à atuação de cada professora em um contexto específico e no seu ambiente natural: o contexto escolar. A atenção especial atribuída aos diferentes significados dos fenômenos para os próprios sujeitos possibilitou conhecer como cada professora de música, a partir de suas próprias perspectivas, concebe e concretiza a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Esta pesquisa buscou compreender a prática pedagógico-musical escolar a partir dos significados atribuídos a esse fenômeno pelos sujeitos que o vivenciam e interpretam (ver SCHUTZ, 1973). Neste trabalho, esses sujeitos foram representados pelas professoras de música.

Definida a abordagem metodológica e a estratégia de investigação, passo, a seguir, a relatar as técnicas e procedimentos de pesquisa

desenvolvidos para a coleta de dados. A construção do método de coleta de dados tomou como base um estudo preliminar, de caráter exploratório, realizado com uma das professoras anteriormente contatadas, conforme mencionei ao relatar o processo de seleção das professoras de música. Ressalto que essa professora não tomou parte do estudo final. Através desse estudo preliminar, procurei definir os focos de investigação e as técnicas a serem utilizadas, a dizer, observação, entrevista e análise de documentos.

Ao analisar e refletir sobre os resultados do estudo preliminar à luz dos pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, foi possível definir com mais clareza os objetivos das técnicas utilizadas. Essa análise levou ainda a uma melhor delimitação dos temas e questões abordados em cada uma das técnicas bem como da forma de concebê-los, esclarecendo as intenções subjacentes a cada um deles. A partir dos resultados desse estudo, o método foi reformulado e pude, então, dar início à coleta de dados junto às três professoras de música anteriormente selecionadas. Foram utilizadas três técnicas de pesquisa: observação naturalista, entrevista semi-estruturada e análise de documentos, detalhadas a seguir.

### 3. 5 Técnicas de pesquisa

#### 3. 5. 1 Observação naturalista

A escolha da observação como técnica de pesquisa justificou-se pelo propósito de conhecer, registrar e compreender a prática de cada professora em seu contexto natural (BRESLER e STAKE, 1992). A observação naturalista permite que o pesquisador registre a totalidade e concretude de cada aula observada. Por sua flexibilidade, essa técnica possibilita ao pesquisador captar o curso natural do fenômeno observado, em toda sua continuidade e complexidade, “onde conexões, correlações e causas podem ser testemunhadas à medida que, e do modo como, se desenrolam” (ADLER e ADLER, 1994, p. 378).

A necessidade de captar o curso natural do fenômeno observado é reforçada por ESTRELA (1992). Ele sustenta que, quando se pretende compreender os fenômenos educativos, a continuidade constitui

(...) um dos critérios da recolha de dados porque a selecção dos acontecimentos é um critério de laboratório que deixa escapar o essencial do processo vital, ininterrupto por natureza. É registrando o ‘continuum’ que se obtém a significação (*ibid.*, p. 33).

Quanto à minha participação na vida de cada grupo no qual me inseri, assumi a função que ADLER e ADLER (1994, p. 379) denominam de “pesquisador como membro periférico” do grupo investigado. Nesse caso, o pesquisador-observador acredita ser necessário compreender o fenômeno

estudado a partir da perspectiva de seus próprios participantes. Dessa forma, procura interagir com o grupo de modo a estabelecer alguma identificação com seus membros para que possa apreender seus pontos de vista, sem, entretanto, participar das atividades que constituem o cerne do sentido de pertencimento ao grupo em questão.

Nesse sentido, sem deixar de assumir meu papel de observadora, foi possível que as professoras, espontaneamente, me explicassem ou fizessem comentários sobre aspectos das aulas no decorrer das mesmas. Além disso, antes e/ou depois das aulas, tive a oportunidade de esclarecer dúvidas e aprofundar aspectos observados em aula quando as professoras estavam disponíveis. Muitas vezes, elas próprias teciam comentários e faziam suas próprias observações acerca do que havia ocorrido na aula ou de seus objetivos em relação às atividades desenvolvidas.

Com a observação naturalista, tive como propósito conhecer e registrar os eventos, atividades e conversações que constituem a aula de música, considerando seu caráter contínuo e situado, sua complexidade e totalidade. Essa parece ser a única garantia de que o ensino de música será abordado como prática “real”, do modo como é vivido pelas professoras de música no cotidiano escolar. Mais especificamente, a observação me possibilitou conhecer a prática de cada professora em sala de aula em termos de relação com os alunos e participação dos mesmos, atividades e conteúdos, repertório, estratégias de ensino, formas de organização da aula, formas de avaliação,

materiais utilizados, entre outros. Procurei ainda identificar como a professora concretiza em sala de aula suas metas e objetivos em termos de educação musical, bem como mapear possíveis problemas e dificuldades por ela encontrados ao desenvolver sua prática pedagógica. Foi possível ainda descrever o espaço e as condições físicas e materiais oferecidas pela escola para a realização das aulas de música.

As aulas foram registradas enquanto ocorriam, em uma série de cadernos que me acompanharam em todo o trabalho de campo. Depois de retornar de cada observação, as notas foram reproduzidas no microcomputador, quando pude aprofundar a descrição, acrescentando informações e detalhes não registrados durante as aulas. Além disso, foram registrados os acontecimentos e conversações ocorridos antes e depois das aulas, constituindo parte dos relatos das observações. Esses dados foram sendo analisados à medida que eram coletados, sinalizando lacunas na coleta de dados e aspectos a serem contemplados ou focalizados nas observações seguintes. Paralelamente, acrescentei aos dados descritivos impressões, comentários, reflexões e especulações acerca dos dados coletados.

Vale lembrar que deixei a critério das próprias professoras a escolha da turma a ser observada. Sendo assim, foram observadas duas turmas de 2ª série e uma turma de 3ª série. Além disso, nos contatos iniciais com escolas e professoras, estabeleci como cinco o número mínimo de observações a serem realizadas em cada escola. Entretanto, o número total de aulas observadas foi

definido a partir da disponibilidade de cada escola e de cada professora. Sendo assim, num período de aproximadamente três meses, observei uma seqüência de sete a nove aulas em cada escola.

### 3. 5. 2 Entrevista semi-estruturada

A entrevista consiste em uma conversação entre duas ou mais pessoas com o propósito de obter do(s) entrevistado(s) informações relevantes sobre determinado assunto ou tema (COHEN e MANION, 1994).

A entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos construídos pelo pesquisador mas, por sua estrutura flexível, permite que o entrevistado participe de sua configuração final (SCOTT e USHER, 1999). Essa modalidade de entrevista possibilita ao entrevistador formular novas questões com o objetivo de buscar justificativas e esclarecimentos e de aprofundar qualitativamente as respostas do entrevistado. Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a entrevista semi-estruturada

(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (*ibid.*, p. 134).

A entrevista semi-estruturada teve como objetivo investigar as concepções de educação musical de cada professora de música. O roteiro de questões foi construído de modo a contemplar os seguintes temas: a) formação

e atuação profissional; b) concepções de educação musical em termos de valor, metas e objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação; c) concepções relacionadas ao planejamento do ensino de música; e d) relação da escola com a música (ver ANEXO 1).

As questões referentes à formação e atuação das professoras visaram fornecer dados que possibilitassem situar biograficamente (SCHUTZ, 1973) cada uma das professoras. As questões referentes ao segundo tema possibilitaram acesso às formas pelas quais as professoras compreendem e interpretam a educação musical escolar quanto ao seu valor, metas e objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação.

Quanto às questões relacionadas ao planejamento do ensino de música, ressalto que elas não tiveram como foco o processo de planejamento em si, mas as concepções que as professoras revelaram ao esclarecer como projetam suas ações em sala de aula. Após o estudo preliminar, decidi que algumas dessas questões seriam elaboradas a partir dos dados obtidos através da observação de cada professora, possibilitando, dessa forma, aprofundar e esclarecer aspectos observados na sua atuação, bem como reelaborar minhas interpretações iniciais derivadas das observações.

Finalmente, as questões referentes ao quarto tema objetivaram situar a música no contexto escolar, gerando dados sobre a música no currículo escolar, o histórico das aulas de música na escola, a forma como a escola percebe a presença da música, as exigências da instituição em relação ao

trabalho da professora de música e as condições físicas e os recursos materiais disponibilizados pela escola para a realização das aulas de música.

Ao relatarem suas concepções, as professoras levam em conta não somente suas crenças, valores, preferências, percepções e interpretações individuais, mas também características e exigências dos contextos específicos nos quais atuam. Desse modo, suas falas revelaram aspectos estruturais e condicionantes institucionais que acabam por influenciar seu trabalho em sala de aula. Ressalto, entretanto, que o interesse desta pesquisa encontra-se no modo como as professoras interpretam e lidam com esses fatores externos às suas concepções e ações. Como o foco deste trabalho é a professora de música, aspectos estruturais e condicionantes institucionais foram abordados a partir da visão das próprias professoras, possibilitando sinalizar como esses fatores são subjetivamente traduzidos por cada uma das professoras (ver NATANSON, 1973).

A partir das respostas das professoras às questões previstas no roteiro da entrevista, os temas foram aprofundados e novas questões foram elaboradas. Além disso, outras questões surgiram a partir dos dados obtidos através da observação e da análise de documentos.

Em função da disponibilidade de tempo das professoras e do cronograma a ser cumprido no curso de doutorado, o número de entrevistas foi diferente com cada uma das professoras, variando de uma a quatro entrevistas. No caso em que realizei somente uma entrevista, os dados obtidos foram

aprofundados e complementados durante as conversas que mantive com a professora antes e depois da observação das aulas. Esses novos dados foram registrados nos relatos das observações.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas literalmente, totalizando cerca de três horas de gravação. Cada entrevista foi analisada logo depois da coleta de dados, a fim de que fosse possível gerar novas questões e levantar aspectos a serem aprofundados e/ou esclarecidos em entrevistas e/ou conversas informais posteriores. Nessa primeira análise, palavras, frases e idéias consideradas relevantes foram sendo destacadas.

### 3. 5. 3 Análise de documentos

A análise de documentos teve o propósito de identificar informações factuais a partir de questões por mim colocadas, tendo como base o objetivo da pesquisa. BOGDAN e BIKLEN (1994) observam que a qualidade dos documentos escritos é variável e, em função dessa variabilidade, acrescentam que, além de informações factuais, alguns documentos podem servir como fonte de descrição “de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (*ibid.*, p. 176).

A análise de documentos, além de complementar os dados obtidos através das entrevistas e observações no que refere às concepções e ações das professoras, desvelou novos aspectos do tema investigado. Os documentos

produzidos pela escola, por sua vez, possibilitaram conhecer o contexto de atuação de cada professora, permitindo-me situar seu trabalho.

Os documentos disponibilizados consistiram, em sua maioria, no que BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 180) denominam de “documentos oficiais” produzidos pelas escolas. No caso do presente trabalho, incluíram tanto “comunicações externas” quanto “documentos internos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 181). As comunicações externas “referem-se a materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público” (*ibid.*), incluindo boletins informativos, revistas, livros, documentos sobre políticas, proposta pedagógica e filosofia da escola, entre outros. Os documentos internos, por sua vez, são aqueles cuja circulação restringe-se ao âmbito da própria organização escolar, como o planejamento de todos os professores da 2ª série ou registros sobre os alunos.

Foram também coletados documentos oficiais produzidos por cada professora, como documentos sobre os objetivos da educação musical, planejamento escrito ou materiais didáticos elaborados pela professora. Por serem produzidos pelas próprias professoras, esses materiais possuem ainda um caráter pessoal, pois tornam-se reveladores de suas concepções de educação musical escolar. A quantidade e qualidade dos documentos coletados em cada caso variaram em função dos materiais existentes e da possibilidade de a escola e a professora os tornarem acessíveis.

Os documentos produzidos pelas professoras revelaram suas concepções referentes às metas e objetivos, conteúdos, atividades, repertório, estratégias de ensino, participação dos alunos no planejamento, formas de organização da aula, entre outros. A análise desses documentos permitiu complementar as informações coletadas através das observações e entrevistas, bem como revelar novos aspectos referentes ao modo como as professoras concebem e concretizam o ensino de música nas escolas.

Os demais documentos oficiais revelaram dados referentes à história da escola e ao seu projeto pedagógico, ao histórico da música na instituição, às atividades musicais promovidas e a condicionantes institucionais que afetam a atuação de todos os professores da escola, incluindo as professoras de música. Foi possível ainda inferir sobre o modo como a escola percebe e se relaciona com a música como disciplina curricular. Os documentos coletados deram origem a novas questões a serem investigadas. Possibilitaram ainda aprofundar, esclarecer e reelaborar temas e interpretações derivados das observações e entrevistas.

### **3. 6 Síntese dos procedimentos de coleta de dados**

Nos contatos iniciais com cada professora de música, após o processo de seleção dos professores, expus os objetivos e procedimentos de minha

pesquisa. Nessa mesma ocasião, as professoras foram solicitadas a escolher a turma a ser observada.

Posteriormente, negocie com cada professora a data para o início das observações. Esclareci que seria necessário observar um mínimo de cinco aulas para que fosse possível a familiarização com o trabalho realizado pela professora. O número total de observações foi definido no decorrer das mesmas, a partir da disponibilidade de cada escola e de cada professora.

Depois de definidos datas e horários para as observações, iniciei a coleta de dados. Optei por iniciar a coleta de dados pela observação por esta técnica possibilitar a aproximação e a experiência direta do fenômeno a ser investigado, testemunhando-o para, então, buscar compreendê-lo. Além disso, os dados obtidos através das observações poderiam ser aprofundados e ainda gerar novas questões quando da realização da entrevista. Poderiam ainda permitir a construção de hipóteses iniciais sobre as concepções da professora.

No decorrer das observações foram negociados datas e horários para a realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente ao final de todas as observações com duas das professoras. Com a terceira delas, a entrevista ocorreu duas semanas antes da última observação. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e integralmente transcritas.

Após cada momento de coleta de dados, realizei relatos das experiências de campo. Paralelamente, foram coletados os documentos escritos.

### 3. 7 Procedimentos de análise dos dados

Para BOGDAN e BIKLEN (1994),

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (*ibid.*, p. 205).

Conforme as recomendações dos autores acima citados, terminada a coleta, todas as páginas do material proveniente das observações em cada um dos estudos de caso foram numeradas sequencialmente. O mesmo procedimento foi realizado com as entrevistas e os documentos, possibilitando agrupar e numerar tipos de materiais semelhantes. Posteriormente, todos os dados referentes a cada um dos estudos de caso foram transformados em um caderno, totalizando, assim, três cadernos<sup>3</sup>. Cada um desses cadernos foi subdividido em seções referentes às observações (OBS.), às entrevistas (ENT.) e aos documentos (DOC.). Estes últimos foram ainda subdivididos de acordo com o tipo de material coletado. Ressalto que essas subdivisões são específicas a cada caso, não havendo padronização entre os três estudos.

---

<sup>3</sup>O Caderno 1 (C1) refere-se ao estudo de caso nº 1 - A professora Flora; o Caderno 2 (C2) refere-se ao estudo de caso nº 2 - A professora Beatriz; e o Caderno 3 (C3) refere-se ao estudo de caso nº 3 - A professora Rita.

Organizado o material, realizei várias leituras de cada um dos cadernos, procurando “obter uma noção da totalidade” dos dados referentes a cada um dos casos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 233).

A próxima etapa da análise consistiu no desenvolvimento de um sistema de categorização dos dados contidos em cada caderno. Nessa etapa, cada caso foi analisado individualmente, seguindo, entretanto, os mesmos procedimentos. Esses procedimentos consistiram em realizar uma nova leitura dos dados, iniciando pelas entrevistas. Optei por iniciar pelas entrevistas porque a abordagem sociofenomenológica prioriza os depoimentos e significados subjetivos dos atores (SCOTT, 1997). As concepções das professoras, investigadas através das entrevistas, foram consideradas o principal ponto de referência para a análise dos dados, pois nelas as professoras explicitam ou explicam as razões, motivos ou intenções que as levam a pensar e agir do modo como o fazem.

Paralelamente a essa nova leitura das entrevistas, em uma folha à parte, fui anotando trechos e frases da própria professora que pareciam significativos para a compreensão de suas concepções e ações de educação musical (ver ANEXO 2). Em seguida, esses trechos e frases, vistos como unidades do fenômeno investigado, foram classificados em categorias. O desenvolvimento e definição dessas categorias partiu dos temas contidos nas falas da própria professora como também daqueles abordados no roteiro da entrevista semi-estruturada.

Posteriormente, passei à análise das observações. Como as concepções da professora foram consideradas o principal ponto de referência para a análise dos dados, procurei analisar as observações a partir das concepções da própria professora, conforme reveladas nas entrevistas. Os dados observacionais foram relidos para, então, serem categorizados. Para tanto, foram utilizadas algumas das categorias já descobertas quando da análise das entrevistas; as especificidades dos dados observacionais, entretanto, também geraram novas categorias. Esse mesmo procedimento foi utilizado para a análise dos documentos coletados, onde, mais uma vez, surgiram novas categorias a partir do conteúdo específico dos documentos.

Passei, então, a traçar relações entre todas as categorias geradas a partir da análise dos três tipos de materiais, a dizer, entrevistas, observações e documentos. Comparando e contrastando as várias unidades classificadas de acordo com cada categoria, pude aperfeiçoar o sistema de categorização. Para MAROY (1997, p. 132), esse tipo de trabalho tem como objetivo “eliminar as categorias que se afiguram inaplicáveis, excessivamente abstractas, construídas, não suficientemente ‘utilizáveis’”.

Uma vez definidas as categorias para cada caso, passei a relacioná-las a conceitos da fenomenologia social de SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979). Posteriormente, estabeleci um diálogo entre as categorias provenientes dos três estudos e conceitos da fenomenologia social, de onde emergiu o fio condutor da análise de todo o material coletado em cada um dos casos. A

fenomenologia social tem como objetivo compreender a realidade social a partir da perspectiva dos próprios atores, reconstruindo o modo como essa realidade é vivenciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana. Assim, no caso do presente trabalho, o fio condutor da análise consistiu em compreender e reconstruir como cada professora de música interpreta o ensino de música nas escolas e o vivencia através de suas ações em sala de aula.

A partir da definição desse fio condutor, desenvolvi um sistema de análise dos dados ancorado na fenomenologia social. Para tanto, as categorias até então elaboradas foram relacionadas a conceitos de SCHUTZ (1972; 1973; 1976; 1979) considerados relevantes para a interpretação dos dados, a dizer: situação biográfica, estoque de conhecimento e construtos. A partir dessa relação, foi possível perceber conexões e associações entre algumas das categorias já existentes. As categorias foram, então, reorganizadas e reagrupadas, dando origem a novas categorias e a subcategorias. As novas categorias, de alcance mais amplo, foram fundamentadas nos conceitos sociofenomenológicos e permaneceram as mesmas nos três casos; as subcategorias, por sua vez, variaram de acordo com os dados específicos de cada caso, embora existam subcategorias comuns a todos os casos (ver ANEXO 3).

O desenvolvimento do sistema de análise dos dados tornou possível atribuir sentido a cada estudo de caso como um todo, interrelacionando as unidades classificadas de acordo com as diferentes categorias e subcategorias.

Além disso, trouxe certa unidade e coerência à forma de analisar os três estudos de caso, visto que todos eles foram interpretados a partir do mesmo sistema.

Definido o sistema de análise, os dados provenientes de cada estudo de caso foram retomados e suas unidades codificadas de acordo com as categorias e subcategorias desenvolvidas. Feita a codificação, a próxima etapa consistiu na redação dos resultados da pesquisa. Os estudos de caso foram analisados individualmente e serão apresentados, também individualmente, nos próximos três capítulos deste trabalho. Os três estudos apresentam a mesma estrutura. Cada um deles inicia por uma apresentação da professora. Como os fenômenos educativos não são configurados somente pela atuação dos professores, a seguir, visando situar o trabalho da professora de música, apresento um breve retrato da escola. Nesse retrato, focalizando a relação da escola com a música, procuro ressaltar as influências, interferências, limitações e oportunidades do contexto institucional que a professora ajuda a constituir. Posteriormente, apresento a trajetória da professora, visando informar o leitor sobre sua situação biográfica.

Na parte seguinte, apresento os construtos fundamentais do estoque de conhecimento da professora. Como relatei no segundo capítulo deste trabalho, os construtos são definidos por SCHUTZ (1973, p. 5) como “abstrações, generalizações, formalizações, idealizações específicas ao respectivo nível de organização do pensamento”. É com base nos construtos disponíveis em seu

estoque de conhecimento que cada pessoa interpreta e vivencia o mundo ao seu redor. Vale lembrar ainda que esses construtos não resultam, necessariamente, de “um processo de racionalização” ou de “conceituação científica” (SCHUTZ, 1979, p. 118) por parte das professoras, pois são construídos a partir da e para sua experiência e interpretação de seu trabalho cotidiano.

Conforme já mencionado, na análise dos dados busquei compreender e reconstruir como cada professora interpreta e vivencia o ensino de música nas escolas através de suas concepções e ações. Ao longo desse processo, fui identificando certos construtos subjacentes às suas concepções e ações. Esses construtos consistem em abstrações referentes à natureza da música, a processos de ensino e/ou aprendizagem e/ou a processos de ensino e/ou aprendizagem de música. Como tais, parecem constituir a essência do trabalho de cada professora. São construtos fundamentais de seu estoque de conhecimento que, como um conjunto, dão sustentação à sua forma pessoal de conceber e concretizar sua prática pedagógico-musical.

É a partir dos construtos que as concepções e ações de cada professora adquirem significado. Durante a interpretação dos dados, procurei revelar que um construto pode, por exemplo, sustentar as concepções da professora em termos de justificativa, metas e objetivos da educação musical escolar. Esse mesmo construto pode ainda ser a base que dá significado às ações da professora em sala de aula, quando ela desenvolve determinados conteúdos a

partir de determinadas atividades. Dessa forma, cada construto dá sustentação a um determinado grupo de concepções e/ou ações. Ao enfatizar que cada construto sustenta e orienta um determinado conjunto de concepções e/ou ações, tive como propósito revelar a coerência presente nas concepções e/ou ações da professora.

Ressalto que, no discurso e na atuação de cada professora, os construtos surgem interrelacionados, permeando diferentes dimensões daquilo que a professora define como educação musical escolar. Foram tratados isoladamente somente para fins de análise. Quando vistos como um conjunto, os construtos constituem o quadro de referência que fundamenta e orienta o trabalho de cada professora.

É importante observar que, embora aqui apresentados como um quadro de referência, os construtos de cada professora não são imutáveis, visto que, segundo a fenomenologia social, o estoque de conhecimento de cada indivíduo é sempre incompleto, pois está sempre sujeito a transformações. Os construtos serão reelaborados e modificados e outros poderão surgir a partir de dúvidas, questionamentos e novas experiências. Ressalto ainda que a idéia de um quadro de referência não surge nas falas das professoras. É fruto do trabalho de interpretação dos dados e, como tal, constitui uma abstração construída com base no referencial teórico, mas ancorada nas concepções e ações de cada professora.

Após apresentar cada estudo de caso individualmente, realizo, no capítulo sete, uma análise transversal dos três estudos, buscando compreendê-los como um conjunto para, assim, identificar aspectos tanto comuns quanto específicos a cada unidade investigada. Nessa transversalização, retomo os conceitos sociofenomenológicos de intersubjetividade, motivo, atitude natural e interesse prático. Procuo também traçar um diálogo entre as concepções e ações das professoras e a literatura da educação e da educação musical.

Em todos esses capítulos, as citações das falas das professoras passaram por uma textualização, que consiste na reformulação das falas transcritas literalmente visando torná-las mais claras, coerentes e compreensíveis quando transformadas em um texto escrito (GATTAZ, 1996).

## ***PARTE II: RESULTADOS E DISCUSSÃO***

## **4 A PROFESSORA FLORA<sup>4</sup>**

### **4.1 Breve retrato da professora Flora e da Escola Alfa**

A professora Flora, na época em que foram coletados os dados desta pesquisa, tinha 27 anos de idade<sup>5</sup>. Iniciou seu curso de licenciatura em música em 1994, interrompendo-o três anos depois. Possui ainda graduação e mestrado em comunicação. Flora atuava como professora de música na Escola Alfa há quatro anos. Em 1998, lecionava na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino fundamental dessa mesma escola. Ela também teve uma experiência de 3 meses numa outra escola particular, atuando como professora substituta das séries iniciais do ensino fundamental.

Flora também atuava como professora de nível superior na área da comunicação. Segundo Flora, a formação em duas áreas nunca foi um empecilho para sua atuação profissional em música, visto que, como afirma, ela concebe a música como “uma forma de comunicação” (C1, ENT., p. 3).

---

<sup>4</sup>Visando assegurar o anonimato dos participantes, os nomes das instituições de ensino e de todas as pessoas envolvidas neste trabalho foram alterados.

<sup>5</sup>Todas as informações referentes a esta e às demais professoras tomam como base o ano de 1998, quando foram coletados os dados.

A Escola Alfa foi fundada na década de 1920. De caráter comunitário, atendia, em 1998, cerca de 900 alunos, provenientes de classes socioeconômicas favorecidas, da educação infantil ao ensino médio. A escola oferece aulas de música na educação infantil e no ensino fundamental, contemplando, neste último, turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. Segundo a professora Flora, a música não está presente na 4<sup>a</sup> série pela indisponibilidade de horário dos três professores de música da escola. Nas três séries iniciais do ensino fundamental, ao contrário do que ocorre na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, a música não constitui disciplina curricular obrigatória. Isso também ocorre com as disciplinas de dança e artes visuais. Embora paguem por essas aulas, os alunos não são obrigados a frequentá-las. As aulas de música são oferecidas uma vez por semana, por um período de 50 minutos, no turno complementar, quando também acontecem as aulas de dança, artes visuais, educação física e inglês. Segundo Flora, essas disciplinas são ministradas no turno complementar porque, conforme a proposta da escola, os alunos das séries iniciais são obrigados a frequentar outras disciplinas especializadas, o que gera uma carga horária muito grande.

Flora relata que, antes de sua chegada à escola, as aulas de música não eram ministradas por um professor especializado e consistiam em “preparar musiquinha disso, preparar musiquinha daquilo” (C1, ENT., p. 45). Diante desse quadro, a Escola Alfa estava em busca de “uma visão mais moderna de música”. O desejo da escola foi ao encontro da visão de educação musical

escolar de Flora.

Quando eu cheguei aqui, me disseram: ‘a gente está precisando de uma visão mais moderna de música, uma coisa que mexa’. E eu disse: ‘ah, que bom, já vi que talvez a gente possa se entender porque a minha visão é bem assim’. ‘Ah, como é que tu trabalhas?’. E eu comecei a explicar. (...) Então, fechou com aquilo que a escola estava esperando. E o que eu achei legal é que a escola sempre demonstrou essa preocupação de estar na frente em termos de linha, vamos dizer assim, de uma educação musical mais moderna, uma aula de música diferente. Uma aula que não fosse só cantar, só cantar, só cantar, só cantar, só cantar. Que é importante, mas não é só cantar (C1, ENT., p. 46).

Flora relata ainda que, desde meados de 1997, a escola vem adotando uma nova atitude em relação à música - e às artes em geral -, procurando legitimá-la como componente curricular. A intenção da direção da escola é fazer com que “a área de artes apareça, que mostre sua produção, que diga a que veio” (C1, ENT., p. 33). Algumas ações que sinalizam uma maior valorização da área incluem o fato de a música passar a fazer parte da avaliação nas séries iniciais e a participação dos professores de música nas reuniões de pais, onde estes têm a oportunidade de conhecer o trabalho de educação musical. Além disso, a direção abriu espaço para que os professores das áreas artísticas apresentem projetos a serem financiados pela escola, como exposições, concertos, recitais e intercâmbios com a universidade.

Segundo Flora, o impulsionador desse movimento de valorização é a própria comunidade escolar, que, com isso, pretende dar continuidade à sua tradição de cultivo da música, seja formando uma “cultura de ir a concerto” entre os alunos, seja estimulando-os a seguir carreira como instrumentistas (C1, ENT., p. 35). Entretanto, ao menos na época da realização da pesquisa,

essa valorização “ainda estava no nível verbal”, o que, para Flora, “já é um ganho, porque antes nem no verbal se tinha essa abertura” (C1, ENT., p. 55).

Por outro lado, há uma série de outros fatores que contradizem esse movimento de valorização da área de música na escola. O primeiro deles refere-se ao fato de que as aulas de música não estão presentes em todas os níveis de ensino atendidos pela escola. Nem mesmo no ensino fundamental a música está presente em todas as séries, ao contrário das artes visuais. Um outro agravante dessa situação é que a música não constitui componente curricular obrigatório nas séries iniciais.

Além disso, as aulas de música são ministradas no turno complementar. Isso torna-se problemático à medida que isola o trabalho realizado nas aulas de música daquele realizado pelos professores regentes de séries iniciais, dificultando ou até mesmo impedindo a realização de um trabalho interdisciplinar, embora a interdisciplinaridade seja um dos princípios epistemológicos da escola. De acordo com um dos documentos coletados, nas séries iniciais,

(...) o currículo está organizado de forma a garantir tanto o trabalho específico com os objetos de conhecimento das mais diversas matérias, quanto a integração destas em projetos globalizadores, concebidos em cada uma das séries (C1, DOC.b, p. 7).

Talvez a escola não considere essa separação problemática porque, nas séries iniciais, a música, bem como as disciplinas de artes visuais, dança e educação física, não são consideradas “objetos de conhecimento”, mas “formas de expressão humana” (C1, DOC.b, p. 7). Entretanto, o isolamento

das disciplinas especializadas acaba por criar uma relação conflitante entre professores regentes de séries iniciais e professores especializados, como revela Flora, provocando ainda o isolamento da professora de música.

Não se tem essa troca com os professores de classe. E até tem uma resistência deles, porque nós somos os especializados, então a gente tem que dar nossa aulinha lá, que já é num horário extraclasse. Quer dizer, já é escanteado, não é no horário deles, é no turno complementar. (...) Então a gente está superdistante. Não sei, talvez algumas não dêem importância para o trabalho, outras pensem assim: ‘ah, eu sou a professora regente. Então os alunos são meus’, vamos dizer assim. A gente conversa muito entre nós, as especializadas. Até tinha uma professora de artes aqui que dizia assim: ‘eu não agüento mais professora regente. Eu juro que eu não vou mais trabalhar com professora regente!’. Porque tem uma coisa assim, tu vais falar do aluno: ‘olha, eu não sei como é o fulano na aula, mas ele está muito assim, assim, assim’. E a regente responde: ‘Não. Só na tua. Porque na minha aula ele trabalha superbem’. Parece que a gente não sabe manejar, sabe? Então, a gente já desistiu. A gente faz as nossas coisas. E eu pergunto muito para os alunos: ‘vocês estão trabalhando tal coisa em matemática?’. ‘Não, isso não’. ‘O que vocês estão fazendo?’. ‘Tal coisa’. ‘Então, vocês vão ver que isso aqui tem relação ...’. Quando eu quero fazer alguma relação e eu não sei por onde eles andam (C1, ENT., p. 39).

O isolamento da professora de música e do seu trabalho se mostra ainda na fragmentação física do espaço escolar. Como a escola não possui uma sala específica de música, nas séries iniciais, as aulas são ministradas no auditório do prédio da educação infantil. É uma sala ampla, iluminada, silenciosa, limpa, com boa ventilação e temperatura agradável. No entanto, por pertencer à educação infantil, é uma sala totalmente isolada do prédio principal da escola, onde estudam as turmas do ensino fundamental. Na minha primeira observação, tive a impressão de estar chegando à última sala da escola. A professora reconhece que o problema de espaço físico na escola é imenso, mas ressalta suas dificuldades cotidianas e a desmotivação gerada por não ter uma sala adequada para ministrar suas aulas.

Eu não tenho sala de música aqui. A coordenadora da educação infantil cede o auditório para que a gente possa ter aula lá. Com 5ª e 6ª eu uso a sala de teatro, que é uma sala toda preta, porque - claro - se precisa de iluminação. Para o teatro tem tudo a ver. Mas eu tenho notado que os alunos ficam outros na sala toda preta, sabe? Porque é um ambiente pesado, a sala é pequena, fechada, tem pouquíssimas janelas. Às vezes, eu tenho que ligar o ventilador para circular o ar. E os alunos ficam muito agitados, tem um monte de estímulos. Então isso é um complicador. Foi o que, muitas vezes, me fez ficar em sala de aula, porque eu demoro muito tempo peregrinando. Porque é assim: meus instrumentos ficam numa salinha do ginásio do colégio. Eu tenho de ir lá com o carrinho de supermercado que a gente tem aqui, buscar todos os instrumentos e levar para a sala onde eu vou trabalhar. Enquanto isso, a turma fica esperando. Quando tu voltas, é difícil retomar. Muitas vezes, foi isso que me freou. Porque se tu tens uma sala de música, é outra coisa, tu entendes? Já está ali, vamos para a sala, tudo está lá prontinho. Isso é desmotivante (C1, ENT., p. 52).

Em relação ao auditório da educação infantil, Flora enfrenta outros problemas, como encontrar a sala trancada no primeiro período de aula ou os colchões usados nas aulas de ginástica realizadas no dia anterior. No caso dos colchões, a aula de música é interrompida para que um funcionário possa retirá-los.

Dar aula numa sala escura e sem ventilação, ter de buscar os instrumentos com um carrinho de supermercado e deixar os alunos esperando na sala, atrasar o início da aula porque a porta da sala está trancada, interromper a aula para que os colchões de ginástica sejam retirados, parecem ser situações relacionadas somente à professora de música e seus alunos, talvez devendo ser superadas por eles próprios. Sugerem, assim, por razões que estão fora do alcance deste trabalho, a ausência de uma rede de colaboração na escola que auxilie o trabalho cotidiano da professora de música.

A ausência dessa rede se revela ainda na relação da coordenação

pedagógica com a professora de música. Quando pergunto à Flora se a coordenação pedagógica faz algum tipo de acompanhamento de seu trabalho, ela responde:

Pois é. Deixa eu te dizer. Isso é uma coisa séria e não só aqui nessa escola. É o que todos nós gostaríamos que realmente acontecesse. Como nós trocamos a coordenadora pedagógica do 2º ciclo [5ª a 8ª séries] no ano passado, vou te dizer que ficou mais falho. Porque a primeira coordenadora - que foi quem me contratou - nunca observava as aulas, mas eu tinha encontros semanais, sistemáticos com ela, quando ela pegava um planejamento e me perguntava: 'isso aqui tu estás conseguindo fazer? Isso aqui tu estás fazendo? E isso aqui? Como é que tu estás encaminhando isto?'. Ou então, eu chegava e já dizia antes: 'olha, eu tinha planejado tal coisa, mas não vai dar tempo ou não está dando tempo'. E ela te questionava e te sinalizava coisas também. Quer dizer, eu aprendi muito, muito, muito com ela. Mas com essa atual coordenadora ... (...) É um problema porque, como as coordenadoras não entendem de música e tu entendes, elas pensam assim: 'bom, se a professora de música falou, deve ser isso aí mesmo, não é?'. E isso é ruim para mim! A outra coordenadora me colocava em xeque, até porque ela era uma pessoa que gostava de arte, lia, se interessava. Mas agora não tem isso aí. É uma pena e faz falta (C1, ENT., p. 51).

Como, em sua grande maioria, os demais professores da escola bem como os membros da direção e das coordenações pedagógicas não passaram por processos formais de ensino e aprendizagem musical, a professora especializada é vista como uma autoridade na área. Por isso, os demais profissionais da escola parecem não se sentir capazes de questioná-la. Por um lado, isso sinaliza o respeito pelo conhecimento que possui a professora de música. Mas, por outro, sugere que a escola não parece disposta a assumir que não conhece a área para, a partir disso, aprender com a professora de música. Além disso, parece não reconhecer a existência de um conhecimento pedagógico e didático que permeia todas as disciplinas curriculares. Não há troca e confronto de saberes, levando ao isolamento da professora de música.

Esse isolamento, por sua vez, faz com que as aulas de música permaneçam à parte do projeto educativo que dá sentido à escola. Dessa forma, a escola se abstém e não se compromete, efetivamente, através de ações concretas, com o desenvolvimento e a valorização da educação musical escolar.

A seguir, procuro descrever a trajetória profissional da professora Flora. Com isso, pretendo informar o leitor sobre a situação biográfica de Flora, possibilitando-lhe uma melhor compreensão das concepções e ações da professora.

#### **4.2 Trajetória da professora**

Flora iniciou seus estudos de música aos 8 anos, fazendo aulas de “musicalização com uma professora bem rígida” (C1, ENT., p. 2). Estudou cerca de dois anos com essa professora, com quem também teve aulas de violão e, mais tarde, de flauta doce. Flora afirma não concordar com a maneira de ensinar de sua primeira professora e parece questionar sua eficácia quando diz que “esquec[eu] bastante do que aprend[eu] com ela” (*ibid.*). Acrescenta ainda que “gostaria de ter aprendido como algumas pessoas têm ensinado hoje” (C1, ENT., p. 5).

Flora voltou a ter aulas de música dois anos depois, como parte do ensino de primeiro grau. Durante o ensino de segundo grau, ingressou em escolas e cursos específicos de música, onde teve aulas de teoria, canto e oboé.

Paralelamente, interessava-se também pela educação musical, o que levou-a a ingressar no curso de licenciatura em música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1994. Coursou até 1997, quando interrompeu a graduação em música para terminar seu curso de mestrado em comunicação, área na qual já era graduada.

O que levou Flora a um curso de pós-graduação em comunicação foi seu desejo de “ir mais além”, de prosseguir seus estudos, visto que “já tinha um diploma de curso superior”. Entretanto, essa pós-graduação, conforme o depoimento da professora, não poderia ser na área de música por sua “falta de possibilidades, de recursos técnicos”, já que as provas do processo de seleção exigem, segundo Flora, níveis rigorosos de conhecimento musical (C1, ENT., p. 3).

Essa “falta de possibilidades, de recursos técnicos” refere-se, principalmente, ao conhecimento musical teórico e prático da professora e surge no seu discurso em momentos diversos das entrevistas. Flora diz se sentir “um pouco limitada por não ter desenvolvido mais esse lado de *performer*” (C1, ENT., p. 5). Embora não sinta dificuldade para realizar seu trabalho em sala de aula, ela vê suas limitações musicais como um empecilho para expandir esse trabalho.

Eu não entro em harmonia, não entro em leitura mais complexa. Mas se eu tivesse que entrar, iria esbarrar na minha formação nessa parte mais prática. Se eu tivesse que ensinar harmonia, a teoria mais pesada, por exemplo, eu acho que eu me sentiria bem insegura, eu acho que eu nem faria isso. (...) Eu sinto insegurança numa possibilidade de expandir esse trabalho. Se me pedissem: ‘queremos montar um coral aqui. Tu reges?’. Não, porque eu não consigo fazer uma coisa com insegurança (C1, ENT., p. 54).

Ao longo de nossas entrevistas, a professora comenta que as pessoas sempre têm limitações, mas acredita que suas limitações poderiam ser menores se tivesse finalizado seu curso de licenciatura em música. Essa suposição parece se dever ao fato de Flora não ter conseguido cursar todas as disciplinas específicas de música - como “Harmonia, Teclado, Regência, Teoria e Percepção” - durante o tempo que frequentou o curso em função da falta de professores e vagas (C1, ENT, p. 3-4).

Quando relata as dificuldades que enfrenta para planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, Flora também se refere a uma “falta de possibilidades”. Ela explica que, a cada ano, procura modificar o planejamento, pois cada ano é único em função das turmas, de suas vivências anteriores, das experiências que deram certo ou errado em outros anos e com outras turmas. É nessa tentativa de mudança que diz enfrentar problemas. Entretanto, parece não ter claro - como no caso da formação musical específica - de que essas dificuldades teriam sido sanadas se tivesse terminado a licenciatura, conforme revela seu depoimento.

Eu vou ser bem sincera onde que eu enfrento esses problemas. (...) Eu sinto que, às vezes, as idéias, as possibilidades se esgotam um pouco. Até acredito que em função da minha formação ter sido interrompida. Não sei. Não sei se eu tivesse chegado até o final da faculdade, se eu pensaria diferente ... Não sei. Estou falando até porque eu não cheguei lá, então eu não sei. Acho que, às vezes, eu sinto falta de mais subsídios (C1, ENT., p. 53).

Ao prosseguir seu depoimento, Flora revela que a partilha de experiências parece ser um caminho mais valioso para a superação das dificuldades.

Ou até de alguém para trocar, por exemplo: ‘ai, me dá uma idéia, eu preciso trabalhar com tal coisa. O que tu achas?’. Eu não tenho com quem trocar, tu entendes? E às vezes, realmente, a gente esgota nossa fonte. Aí tu podes buscar num livro. Mas, às vezes, o livro é uma outra realidade, tu tens que adaptar e muita coisa se perde no caminho. Então, algumas coisas que foram legais nos outros anos, eu tento repetir, até com outros encaminhamentos. Eu acho que eu esbarro na minha formação incompleta. Mas acho que isso talvez não seja o mais importante. Não tem com quem dividir. Não tem, sabe? Não tem com quem trocar idéias. A gente aprende trocando idéias também e eu não tenho com quem trocar. É tudo muito em cima de mim (C1, ENT., p. 53-54).

Nesse caso, a vivência e a troca de idéias sobre a experiência parecem ser mais importantes que a formação pedagógica recebida durante a licenciatura. Flora cursou várias disciplinas pedagógicas, específicas da licenciatura, e, quando peço sua opinião sobre a importância dessa formação pedagógica para a capacitação do início do trabalho docente, a professora parece um pouco cética.

Eu acho importante essa formação pedagógica, mas acho que não é o que te capacita para a sala de aula. Primeiro, eu acho que tu tens de ter uma vivência de músico, a parte técnica de tocar um instrumento. Acho que tem que ter um pouco disso. E tu tens que ter não só a teoria, mas a prática. Eu acho que a prática te capacita mais do que tudo, na verdade. A prática de sala de aula, de ir lá e dar aula e ver que isso funciona e isso não funciona. Porque na faculdade a gente tem aquela coisa supermodelo. (...) Tu tens algumas atividades que os colegas apresentam, que a gente estuda. E, às vezes, tu vens fazer aquilo, que é superlegal, em sala de aula e a turma não responde ou a atividade não entra, porque tem que passar por uma série de pré-requisitos antes de chegar naquilo. Isso eu acho importante. A formação pedagógica é superimportante, mas eu acho que não é o que te dá o passaporte para tu chegares numa sala de aula segura e poderes dizer: ‘ah, eu sou um professor de música’ (C1, ENT., p. 5).

Flora acredita que “o passaporte” para ser professor de música seria “um casamento, o mais harmonioso possível, entre essa prática de sala de aula e a parte mais teórico-pedagógica”. Esta última inclui “tanto a teoria musical quanto a pedagogia da educação musical. Um casamento que é difícil, mas é o

ideal. Não que seja o real” (C1, ENT., p. 5).

Infelizmente, durante o período que cursou a licenciatura, embora tenha freqüentado várias disciplinas pedagógicas, Flora parece não ter tido oportunidade de tentar realizar esse “casamento harmonioso” entre teoria e prática. Essa oportunidade, segundo seus depoimentos, parece restrita ao estágio supervisionado, quando o aluno-professor tem que “elaborar um currículo e dar aula” (C1, ENT., p. 5), disciplina que Flora não chegou a cursar.

Embora se refira à sua formação em música como sendo “interrompida”, “incompleta” ou “pela metade”, o sentido de formação para Flora vai além do diploma do curso de licenciatura. Ela afirma que “o diploma é aquela coisa que pesa. Isso eu não tenho” (C1, ENT., p. 3). Entretanto, concebe a formação como um processo contínuo, que se dá tanto através da prática, da vivência em sala de aula, quanto através da formação continuada. “Procurando sempre estar por dentro” (*ibid.*), Flora vem participando, sempre que possível, de congressos, encontros, seminários, cursos e oficinas de música, musicoterapia e educação musical.

A partir de suas vivências, de sua formação - tanto em música quanto em comunicação -, das leituras, dos profissionais com quem teve contato e das próprias limitações, Flora relata que foi desenvolvendo uma forma pessoal de conceber, pensar e atuar em educação musical. Essa forma pessoal está em consonância com o que denomina de “educação musical contemporânea”.

[A educação musical contemporânea] é uma linha que, claro, se vê hoje

dentro desse cenário contemporâneo, mas eu acho que, até pela minha formação pela metade, eu fui desenvolvendo uma coisa mais minha. De acordo com as minhas limitações, eu fui desenvolvendo uma coisa bem minha. (...) Fui desenvolvendo o meu jeito de ver, de pensar a partir dessas coisas (C1, ENT., p. 44).

Flora acredita que tudo “contribuiu para a visão que [ela tem] hoje da educação musical”. Mas, dentro dessas muitas contribuições, há uma forte identificação com Murray Schafer, influenciada pelo fato de que esse autor, segundo afirma, “tem coisas da Comunicação” (C1, ENT., p. 11).

As pessoas que eu ouvi nesses congressos que eu te falei, na faculdade, o que eu ouvi delas foram coisas que me marcaram bastante, me trouxeram uma visão bem contemporânea do que seria educação musical. Isso é interessante porque os meus professores já foram bem mais assim, vamos dizer ... tem que decorar, desenhar vinte mil vezes a clave de sol ... Coisas com as quais eu não concordo. Mas tive oportunidade de conhecer Jaques-Dalcroze, o método Orff, um pouco daquelas coisas todas. Acho que tiveram as suas coisas válidas. Mas desde que eu conheci o Schafer, eu me amarrei nele, entendeu? E ele tem aquele livro, O ouvido pensante. (...) Eu comecei a ler aquele livro e falei: isso aqui é educação musical contemporânea. Isso aqui é o que exige mais do aluno e mais do professor. (...) Não que o Schafer seja o deus, mas eu acho que do que se tem dito, de contemporâneo, para as necessidades desse mundo de agora, em constante transformação, eu sempre cito o Schafer. Não me intimido. Estou com o livro ... até o livro está na bolsa (C1, ENT., p. 13-14).

Flora define a “educação musical contemporânea” como “uma tendência, como algumas preocupações mais atuais, de poucas décadas para cá, com relação à educação musical, à forma como se encaminha a educação musical das crianças” (C1, ENT., p. 17). Essa tendência, segundo a professora, apresenta duas características principais. A primeira delas refere-se a uma postura crítica, não-reprodutiva, em relação ao que chama de “métodos antigos” (*ibid.*) de ensino de música, referindo-se às abordagens propostas por Orff, Jaques-Dalcroze e Willems, por exemplo. Essa postura crítica leva o

educador musical a questionar a validade de determinados pressupostos bem como a adaptá-los conforme as realidades específicas nas quais atua.

A segunda característica da “educação musical contemporânea” refere-se à ampliação dos conteúdos da aula de música. Esse é um tema sempre presente no discurso e na atuação em sala de aula da professora.

Eu também não conseguia ver abertura quanto ao que se ensinava. Por exemplo, aquela obrigação de os alunos pequenos terem que saber coisas de teoria, de leitura, uma coisa mais rígida. E hoje em dia não. O que eu chamo de educação musical contemporânea? Essa possibilidade que a gente tem, até porque se vive num outro tipo de sociedade, onde eu acho que a gente tem por obrigação, enquanto educador e educador musical, trazer outras coisas para a sala de aula, (...) outros desafios para o educador musical e para a criança também (C1, ENT., p. 17-18).

Ao “trazer outras coisas para a sala de aula”, a “educação musical contemporânea” acaba por “ampliar o universo de atuação da educação musical” (C1, ENT., p. 18-19). Essa ampliação, segundo Flora, toma como base um conceito de música que ultrapassa o que a professora denomina de “noção clássica”, onde a música é definida como sendo “os sons na sala de concerto ou escutando um CD, um disco uma fita”. Transcende ainda a definição “pré-concebida do dicionário: música é a arte de combinar os sons de forma agradável ao ouvido” (C1, ENT., p. 18).

Com a ampliação do conceito de música, conforme Flora, surge uma nova “maneira de se encaminhar a educação musical” (C1, ENT., p. 17), transcendendo a “visão” de que “na aula de música é preciso estar sempre tocando, estar sempre cantando” (C1, ENT., p. 18).

### 4.3 Construtos

A “visão” de educação musical escolar de Flora parece ser sustentada pelos seguintes construtos: a) “A música é uma forma de comunicação”; b) “A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana”; c) “Músicas são sons à nossa volta”; d) “Na escola a música é um pouco recreativa”; e e) “As artes se casam de uma maneira natural”.

#### 4.3.1 “A música é uma forma de comunicação”

Logo no início de nossas entrevistas, ao falar de sua formação em comunicação, Flora observa que “sempre f[e]z esse casamento” entre música e comunicação, pois, para ela, “a música é uma forma de comunicação” (C1, ENT., p. 10). Flora concebe a música como “uma linguagem não-verbal”. Como tal, torna-se “uma forma de expressão e, conseqüentemente, de comunicação” (C1, ENT., p. 12).

Com base nesse primeiro construto, a professora sustenta que

O objetivo mais geral [da educação musical escolar] é formar um indivíduo mais crítico, porque seria capaz de captar essa linguagem musical e se expressar através dela (C1, ENT., p. 23).

“Essa parte mais crítica, de poder captar a linguagem musical” refere-se, segundo Flora, à ampliação do conceito de música dos alunos, onde a

professora procura desenvolver a noção “[d]o que pode ser música” (C1, ENT., p. 24).

Por que isso aqui na mesa - toc-toc [percutindo na mesa de madeira com as falangetas] - não pode ser música também? Não precisa ser, necessariamente, um instrumento musical, não é? (C1, ENT., p. 24).

Flora relata também a importância de abordar e confrontar diferentes estilos e gêneros musicais, visando

(...) formar um aluno mais crítico também com as músicas que ele vai escutar no rádio, que ele vai comprar nos CDs, entende? Um aluno com essa visão mais comercial de que É o Tchan! é o descartável, é para vender. Posso até ouvir, posso gostar, mas tenho a minha crítica (C1, ENT., p. 21).

Quando refere-se à expressão através da música, a professora ressalta a importância da composição musical.

Eu gosto de enfatizar muito que o aluno pode ser o compositor das suas próprias peças, entende? O professor tem que trazer coisas prontas, tem que interagir? Tem. Mas dentro dessa possibilidade de captar a linguagem musical e se expressar através dela, no se expressar através dela vem uma série de verbos: tem o imitar, o emparelhar, o classificar, mas tem o compor também, que eu acho que é o mais importante dentro do se expressar através dela, que é tu poderes organizar a tua idéia de uma forma musical, seja ela rítmica ou melódica (C1, ENT., p. 23).

Em sala de aula, Flora procura desenvolver a “recepção e expressão musicais” dos alunos (C1, DOC.a, p. 3) através de atividades de “expressão [instrumental], corporal e vocal, percepção auditiva e composição musical” (*ibid.*). Ao observar suas aulas, pude perceber que ela procura trabalhar essas atividades de maneira integrada. A percepção auditiva, por exemplo, é realizada a partir de pequenos trechos ou fragmentos criados e executados pelos alunos com sons vocais, instrumentais e corporais, bem como sons

provenientes de outras fontes.

Na primeira aula observada, por exemplo, Flora solicitou aos alunos que, individualmente, escolhessem um instrumento de percussão de som indeterminado e exemplificassem as “qualidades” dos instrumentos em termos de altura, intensidade e duração. Enquanto um aluno executava um fragmento com sons fortes e fracos, por exemplo, o restante da turma ouvia e julgava a execução a partir de questionamentos da professora (C1, OBS., p. 9).

Em uma outra aula, os alunos trabalharam a “recepção e expressão musicais” em duplas: um aluno criava um fragmento utilizando fontes sonoras diversas, entre elas voz, instrumentos de percussão, cabos de vassoura e móveis de chaves. A tarefa do outro aluno da dupla, de olhos vendados, consistia em identificar as fontes sonoras utilizadas pelo colega. O restante da turma julgava se a resposta do aluno de olhos vendados estava correta ou não (C1, OBS., p. 65-69).

Nas atividades de execução e composição, Flora não tem, necessariamente, uma preocupação “com a coisa bonita, estética musicalmente” (C1, ENT., p. 23), com as qualidades do produto musical em si, mas sim, com o processo de expressão musical dos alunos. Ela parece enfatizar os processos de aprendizagem em detrimento dos produtos por conceber que “a música, na escola, não deve ter a preocupação de formar músicos” (C1, ENT., p. 19). A idéia de “formar músicos” surge vinculada ao conceito de “musicalização”.

Não dá para a música fazer parte do currículo escolar tendo a preocupação

de musicalizar as crianças. Por isso que eu faço uma certa diferença entre educação musical - visto que eu já falei o que seria a educação musical contemporânea - e musicalização (C1, ENT., p. 19).

#### Flora explica essa diferença:

A musicalização está bem mais vinculada à questão da alfabetização musical, dessa questão mais formal. Claro que a gente trabalha o nome das notas na educação musical. Mas eu me refiro à alfabetização mesmo, de uma criança que quer aprender, que está demonstrando uma possibilidade de aprender a ler, até porque ela foi procurar um professor e está fazendo aula de instrumento. Eu acho que a musicalização é a coisa mais formal. E a educação musical tem um universo mais amplo. Na escola, eu não costumo usar os termos musicalização, musicalizar. Porque eu acho que as crianças não saem musicalizadas, até porque tu vais bater de encontro com aqueles que não gostam de música e que têm o direito de não gostar. Eu nunca uso o termo musicalização porque, na verdade, as crianças não saem alfabetizadas em música. Saem do bê-a-bá, saem educadas musicalmente. O que eu acho que a escola tem que fazer é despertar o gosto e a aptidão para captar essa linguagem e se expressar através dela (C1, ENT., p. 19-20).

A aprendizagem por parte dos alunos da notação musical não é uma preocupação de Flora. Isso se faz presente nas aulas observadas, pois em nenhum momento a professora trabalhou com qualquer tipo de notação musical e sequer mencionou o nome das notas. Quando uma turma mostra interesse, Flora comenta que trabalha com “a questão mais formal” da notação musical. Seu objetivo, entretanto, é somente fazer com que os alunos saibam que “existe a pauta, existe a partitura, o que é a partitura, o que é clave de sol, quais são as notas, onde elas se situam no teclado. Mais essa coisa de saber que tem” (C1, ENT., p. 29). A professora relata ainda que, ao trabalhar com notação ou partitura, não utiliza a linguagem convencional, já que não pretende que seus alunos tornem-se “*experts*” em notação musical.

A gente trabalha com partitura mas com uma partitura simbólica. Então, ao invés de a gente escrever na pauta, a gente faz uma estrelinha com um coração, por exemplo. Os alunos criam. E eu uso o termo partitura e o termo

composição. Daí, eles se sentem como músicos mesmo, porque eles estão compondo, eles estão usando partitura. Mas muitos acham chato. E é chato, às vezes, porque toda a parte de notação musical tem muito isso, muito aquilo, sinalzinho para isso, sinalzinho para aquilo, quer dizer, não dá. Não é esse meu objetivo, não quero que meu aluno saia um *expert* nisso (C1, ENT., p. 29).

Além disso, como não pretende “musicalizar” as crianças, Flora nem sempre utiliza termos técnicos do vocabulário musical específico e não exige que os alunos o façam. Por exemplo: a professora deixa a critério dos alunos a escolha da terminologia grave-agudo ou grosso-fino quando se referem à altura dos sons, conforme pude observar em algumas de suas aulas (C1, OBS., p. 9).

Por trabalhar com um universo mais amplo, a “educação musical contemporânea” - em contraposição à musicalização - possibilita ainda que a música seja vista não só como “uma forma de comunicação e expressão”, mas também como “uma forma de conhecimento”. Flora esclarece o que entende por música como “uma forma de conhecimento”.

Eu acho que a gente também tem essa possibilidade de aprender através daquilo que um compositor fez, seja ele erudito ou não, seja uma música vocal ou instrumental. Onde é que a gente vai colocar o conhecimento? Tem toda a questão do contexto: quando a obra foi composta, em que situação. Isso é interessante. É uma aula de história, não é? Tem também toda a parte emotiva do compositor que vem à tona, de alguma coisa que ele viu - nem sempre se passa com ele -, que ele observou ou que se passou com ele. Tem toda a parte estética. Eu acho interessante, por exemplo, quando tu vais assistir uma orquestra tocar e no programa tem obras de diferentes períodos, observar a formação da orquestra. É interessante porque numa obra estão todos os metais e a percussão. Em outra, estão só as madeiras, as trompas, poucos metais, as cordas em peso. Isso é interessante de observar. Eu acho que isso é a coisa do conhecimento da música. Além de toda a parte de teoria, que eu acho bárbara a questão da notação musical. Então: a música é uma forma de comunicação e expressão, mas também é uma forma de conhecimento (C1, ENT., p. 13).

A partir dessa concepção, Flora acrescenta às metas da educação musical escolar capacitar os alunos para “conhecer” a música como linguagem:

A música, na escola, não deve ter a preocupação de formar músicos, mas crianças que vão ser jovens, vão ser adultos, capacitados para se comunicar, se expressar e conhecer essa linguagem especial que é a música, não só enquanto cultura, mas enquanto conhecimento também. Se o aluno não se tornar músico, ele vai ser um advogado mais sensível, vai ser um médico mais sensível. A música pode ajudar na formação dessa pessoa enquanto uma área de conhecimento (C1, ENT., p. 19).

Para a professora, a presença da música no currículo escolar se justifica não só como “uma forma de comunicação e expressão”, mas também pela possibilidade de tratá-la como “uma forma de conhecimento” e, assim, contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Eu diria que, em primeiro lugar, a música é uma forma de resgatar valores culturais, artísticos e de proporcionar o contato do aluno com esse tipo de linguagem, que é uma linguagem não-verbal. Mas a música não é só uma forma de expressão. Hoje, ela é uma área do conhecimento também e ela interage com as demais áreas do conhecimento, com os demais componentes do currículo. Quer dizer que a música, hoje em dia, auxilia muito a formação e o desenvolvimento do aluno, certo? Eu acho que sai um pouco da visão do currículo só como matemática, português, etc., para o aluno desenvolver outras habilidades, que não só a habilidade musical, dentro da própria educação musical. Por exemplo, a habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal. Essa possibilidade de se expressar através do som, do ritmo, que é a coisa mais primitiva que a gente tem dentro de cada ser humano. Eu acho superimportante resgatar um pouco dessa habilidade que estava ficando esquecida. É - o que eu acho que é o mais legal de tudo para a escola - essa possibilidade que a educação musical contemporânea proporciona à música de interagir, de se relacionar com as outras áreas do conhecimento (C1, ENT., p. 20-21).

Quando Flora diz que a “educação musical contemporânea” possibilita à música interagir, se relacionar com as demais áreas do conhecimento, ela está contrapondo seu conceito de “educação musical contemporânea” à visão

de que “na aula de música é preciso estar sempre tocando, estar sempre cantando” (C1, ENT., p. 18), visando a preparação de “musiquinhas” para a apresentação de final de ano na escola. Para ela, a educação musical “não é mais essa coisa isolada” (C1, ENT., p. 21).

As falas de Flora revelam sua intenção de desenvolver nos alunos algo mais que habilidades de execução vocal e instrumental como um fim em si mesmas. Essa intenção também está presente em documentos entregues pela professora à escola, onde define seus objetivos com relação à educação musical. Ela explica que tem objetivos em termos de habilidades musicais específicas, definidas através dos verbos: “compor (...); variar estruturas preestabelecidas; utilizar a voz e os instrumentos acústicos rítmicos e melódicos (...); imitar, interpretar, repetir, classificar, emparelhar, ouvir, reconhecer, diferentes sons contando com a discriminação e percepção de variações (ritmo, melodia, timbre, texturas, etc.)” (C1, DOC.a, p. 12)

Entretanto, na visão de Flora, a educação musical escolar não deve se limitar ao desenvolvimento de habilidades musicais. Nos objetivos gerais, a professora demonstra sua preocupação com a formação do aluno como pessoa, buscando auxiliá-lo, entre outros, a

(...) desenvolver memória, criatividade, potencialidade, auto-aceitação, gratificação, comunicação individual e grupal, socialização, (...) consciência corporal; a transferir conhecimentos e experiências; a adquirir autonomia não só em relação à linguagem musical (C1, DOC.a, p. 1).

A música é concebida por Flora como “um elemento pedagógico”, à medida que pode interagir com os demais componentes curriculares, bem

como desenvolver aspectos “relacionados à parte afetiva e psicomotora” dos alunos (C1, ENT., p. 37).

O que eu coloco é que a música está sendo trabalhada no currículo também enquanto um elemento pedagógico, porque auxilia, facilita, troca com as outras habilidades do conhecimento. Inclusive, a música pode despertar outras habilidades no aluno, porque a matemática é um pensamento superlógico, o português é uma coisa mais escrita, oral. Então, eu acho que a música está sendo vista enquanto um objeto de conhecimento que também contribui. Não é uma coisa sozinha. Ou como eu falei: não vai fazer a musiquinha de 7 de setembro para a Semana da Pátria ou a musiquinha do Dia do Soldado (C1, ENT., p. 36).

4. 3. 2 “A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana”

Para Flora, o fato de a música ser “uma linguagem não-verbal” faz dela uma “linguagem especial”. Nesse caso, a professora trata a música como forma de comunicação e expressão, à medida que refere-se a ela como uma “linguagem” capaz de “falar tantas coisas através do som”.

A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana. Ela é especial por falar tantas coisas através do som. O especial a que me refiro é essa coisa sonora, é essa coisa de transgredir as palavras. A poesia também é uma linguagem especial, porque trabalha a palavra de uma outra forma. É um olhar privilegiado sobre as mesmas coisas que a gente costuma ver, por exemplo, mas é um outro olhar. E a música também é um outro olhar, é uma linguagem que transgride a questão das palavras. Eu estou achando superdifícil te falar sobre isso, porque eu acho que tudo que toca o emocional das pessoas é uma coisa bem especial. Até porque é um pouco inexplicável, não dá para ser tão racional. Muita gente diz: ‘essa música marcou tal fase, essa música me lembra tal coisa’. Coisas pessoais. Eu acho que a música é especial em tudo isso. Além daquilo que eu havia te falado, de a música ser - entre aspas - uma linguagem universal. Isso é maravilhoso. Por exemplo: tu és uma alemã; eu não falo alemão; a gente não precisa nem saber tocar, mas se eu faço: toc-toc [percutindo na mesa de madeira com as falangetas]. Depois tu fazes: toc, há uma comunicação. Isso eu acho brilhante (C1, ENT., p. 21-22).

Se, para Flora, a música como forma de comunicação e expressão - e como prática - é uma “linguagem especial”, “um pouco inexplicável”, porque subjetiva e emocional, não é possível avaliar os alunos somente pela prática musical. Para ela, “a música, fundamentalmente, acontece porque tem sentimento” (C1, ENT., p. 12). Por envolver sentimentos, “coisas pessoais”, “tocar a alma humana”, a professora não se sente no direito de avaliar, de julgar essa experiência, que estará sempre vinculada à subjetividade de cada aluno. Por isso, afirma que “é muito subjetivo eu avaliar um aluno só pela parte prática musical” (C1, ENT., p. 12).

Talvez, para Flora, avaliar os alunos pela prática musical na escola signifique avaliá-los como músicos e, segundo suas concepções, “a escola não deve ter a preocupação de formar músicos”. Essa tarefa estaria a cargo de conservatórios e escolas específicas de música.

A avaliação sempre é uma coisa complicada na área artística como um todo. Eu me refiro mais à escola, porque num conservatório, numa escola de música, eu acho que a avaliação é necessária. Até para que o aluno possa ver o que ele conquistou, o que não conquistou. É também uma forma do aluno se avaliar, não só do professor avaliar. Mas na escola eu acho que é um pouco mais complicado porque a gente tem um universo mais amplo de músicos, vamos dizer assim, de alunos interessados ou não na música (C1, ENT., p. 24).

Flora explica que, conforme as orientações da escola, nas séries iniciais os alunos são individualmente avaliados a partir de dois objetivos estabelecidos para cada trimestre. Ao final do trimestre, o professor avalia em que medida os alunos atingiram ou não aqueles objetivos. Na 5ª e 6ª séries, entretanto, a avaliação torna-se ainda mais problemática, pois os professores

também devem avaliar os alunos quantitativamente, atribuindo-lhes notas de 0 a 10. Há, nesse caso, a possibilidade de os alunos ficarem em recuperação e/ou serem reprovados. Flora não concorda com isso, pois, como não é possível avaliar musicalmente os alunos, não seria justo reprová-los.

Eu batalhei bastante para que não tivesse prova na música, pois eu sou extremamente contra isso. Só não consegui batalhar ainda para não reprovar em música. Eu acho que também não tem que reprovar, porque é uma coisa bem subjetiva mesmo. Quem sou eu para reprovar um aluno em música, que é algo que toca em outras coisas, não é? Coisas mais emocionais até. Não é uma história, uma geografia, uma matemática (C1, ENT., p. 12).

Às vezes, um aluno fica em recuperação em música porque não entregou alguns trabalhos, porque faltou muito às aulas. É desagradável, eu não gosto, entende? Às vezes, é um aluno que tem um potencial enorme e está em recuperação. E aí fica complicado porque como eu vou recuperar aquilo ali, entende? A música não é, vamos dizer, como a matemática, onde se trabalhou, por exemplo, adição e multiplicação e aí recupera. Não. Tem uma série de coisas que a gente fez, de técnicas que se usou no coletivo que não tem como recuperar individualmente com aquele aluno. Então é complicado (C1, ENT., p. 26).

Embora não concorde, Flora precisa avaliar e atribuir notas aos alunos, pois isso é uma exigência da escola. Se a música, como forma de comunicação e expressão é “uma linguagem especial”, porque “subjetiva” e emocional, por outro lado, a música adquire uma dimensão objetiva ao ser concebida como “uma forma de conhecimento”. É a essa segunda possibilidade que Flora recorre para avaliar os alunos de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries.

Como é muito subjetivo eu avaliar um aluno só pela parte prática musical, eu comecei a introduzir coisas mais teóricas, também para fazer o aluno pensar mais, enxergar a música de uma outra forma. Por exemplo, a gente já discutiu algumas vezes se o músico ganha pouco ou muito, aquelas velhas discussões. ‘Ah, mas, então, como o fulano ficou rico com música?’. Essas coisas também por causa da avaliação, porque então eu teria instrumentos mais concretos para avaliar (C1, ENT., p. 12).

Como eu vou pensar assim: ‘esse aluno é afinado, aquele não é; esse aluno toca bem, aquele não?’ Por isso que 5ª e 6ª séries têm que fazer trabalhos escritos, até uma coisa mais voltada para a pesquisa, a parte mais teórica (C1, ENT., p. 24-25).

Além disso, Flora procura avaliar os alunos de modo a contemplar suas subjetividades, indo ao encontro da subjetividade inerente à própria experiência musical, conforme suas concepções. Isso lhe permite “observar o que [cada] aluno evoluiu, desde o início até o final” (C1, ENT., p. 24).

Eu procuro selecionar os meus instrumentos de avaliação. Por exemplo, trabalhos de composição em grupo ou coisas que não fujam dos meus objetivos, mas que eu possa contemplar uma coisa mais individual, mesmo que o trabalho seja em grupo. Por exemplo: um aluno que, comparado a outro, não tem tanta intimidade com a linguagem musical, mas, dentro do universo dele, ele já apresentou grandes progressos. Isso é um aluno 10 para mim. Tão 10 quanto aquele que sempre faz tudo perfeito, um aluno que já traz uma bagagem musical. Como a avaliação é uma coisa bem subjetiva, eu acho que a gente, enquanto professor de música da escola, não tem o direito de reprovar um aluno em música, sabe? Até porque o aluno tem o direito de não gostar ou então tu trazes algum conteúdo para a aula de música que bate em algo superpessoal do aluno, que nem ele sabe, inconsciente. E aí a coisa não entra e a gente não entende porque. Por ser algo superemocional, a linguagem musical pode trazer coisas como: ‘bah, essa música minha mãe cantava para mim quando eu era criança. Ai, não agüento mais ouvir’. Ou então: ‘é uma música que me traz coisas boas’. E, nesse sentido, a musicoterapia pode contribuir um pouco para o nosso trabalho, pelo menos para a gente saber que essas coisas estão ali, que elas vêm à tona (C1, ENT., p. 25).

O depoimento acima exemplifica a forte preocupação de Flora com questões ligadas a aspectos pessoais dos alunos e características de personalidade, tanto dos alunos quanto do grupo. Para ela, o aluno parece ser não somente um aprendiz da disciplina em suas dimensões técnicas e específicas, mas uma pessoa que precisa ser respeitada em toda sua individualidade. A professora acredita que a musicoterapia pode auxiliá-la a perceber e entender as subjetividades dos alunos e do grupo em questão e, a

partir disso, compreender como cada aluno - como indivíduo único - se relaciona com a música. Flora exemplifica, a partir de situações vivenciadas por ela, como utiliza a musicoterapia para compreender e trabalhar aspectos da personalidade dos alunos em sala de aula.

Às vezes, tem um aluno que, em sala de aula, regularmente, com os outros professores, é um aluno que não fala muito, é supertímido. Quando ele chega na aula de música, estão lá os instrumentos, o que eu faço? Eu já provoco uma situação. Por exemplo: estão lá os instrumentos. Aí tem, não vou dizer um bumbo - não vou exagerar - mas um tambor, uma caixa, um instrumento maior, que seja mais atrativo pelo som e pelo tamanho também. Propositivamente, eu já vou chamar esse aluno para escolher primeiro, para lhe dar uma chance, porque ele vai ter várias opções. Se ele realmente for um aluno tímido, ele vai pegar o caxixi, o menorzinho que tiver; o instrumento mais discreto, que tem um som que, no conjunto, pode sumir. Se ele não for tão tímido ou se ele se sentir bem na aula de música, tiver esse talento mais voltado para se comunicar através das artes, ele vai pegar um instrumento que seja mais líder até. Já me aconteceu de um aluno me surpreender pegando o tambor. O que isso quer dizer? O aluno ia marcar o ritmo, o andamento, era o som que ia vibrar, ia se sobressair. E esse aluno se sentiu grande de estar fazendo isso. E também outras coisas, por exemplo: alunos que são líderes por natureza terem que ficar com o caxixi, aquele pequenininho que eu falei. E de ver como ele vai lidar com isso; da gente poder direcionar isso. Por exemplo, um dia eu chamo os alunos para escolherem; tu já vais observando. No outro dia, tu organizas uma outra forma de escolha, mas sempre atento às escolhas. Aí tu percebes que um grupo é mais rítmico e explora mais esse lado; mas também não deixa o melódico escapar, procura sempre fazer algo mais entrosado. E com um grupo que é mais melódico também procura fazer a mesma coisa (C1, ENT., p. 7).

Ao conhecer e entender traços pessoais dos alunos e “as características sonoras peculiares a cada grupo em questão” (rítmico e/ou melódico) (*ibid.*), Flora terá bases para buscar “ampliar a relação pessoal [de cada aluno] com a música, com os instrumentos”, conforme define em um dos objetivos elaborados para a avaliação do trimestre (C1, DOC.a, p. 3). Dessa forma, a professora acredita que poderá auxiliar cada aluno a “ampliar o seu universo de expressão musical”.

A preocupação de Flora com as subjetividades dos alunos, decorrente da subjetividade inerente à música, também se faz presente na forma como ela aborda os conteúdos da aula. As atividades desenvolvidas em aula procuram focar o aluno individualmente. Com exceção das atividades de canto que envolvem toda a turma, as execuções são sempre individuais, o mesmo ocorrendo com as atividades de composição de fragmentos sonoros. Na maioria dos trabalhos em dupla, as atividades realizadas por cada um dos integrantes da dupla são distintas e guardam certa autonomia entre si, visto que os processos envolvidos e os produtos resultantes são individuais. Esse é o caso da atividade em que um aluno cria um fragmento sonoro e o colega - de olhos vendados - identifica as fontes sonoras utilizadas. Quando essa atividade foi realizada em aula, um aluno tentou ajudar o integrante de uma das duplas a identificar as fontes sonoras utilizadas. Flora disse-lhe que “não era para ajudar” o colega (C1, OBS., p. 68), talvez porque essa atitude poderia impedi-la de observar a resposta daquele aluno específico. Flora focaliza as ações de cada aluno como indivíduo único, pois esse parece ser o caminho para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A professora acredita “que os alunos têm direito a um conceito próprio de música” (C1, ENT., p. 11). Nesse sentido, os alunos podem, por exemplo, criar “sua [própria] clave de sol”, não havendo necessidade de o professor impor uma forma única, mesmo que isso seja uma convenção musical.

Alguns [alunos] conhecem [a clave de sol], sabem que existem. Outros não, não é? Outros têm a sua clave de sol. Eu acho legal que tenham mesmo (C1, ENT., p. 29).

Um episódio de sala de aula, registrado em minha primeira observação, constitui um segundo exemplo dessa concepção de Flora. Ela inicia a aula retomando com os alunos o que foi trabalhado na aula anterior: as “características” dos instrumentos, a dizer, “grave-agudo; forte-fraco; curto-longo; rápido-lento”. Depois de citadas e listadas as características trabalhadas, alguns alunos mencionam ainda as características “fino e grosso”. Ao ouvi-los, Flora esclarece que fino e grosso significavam o mesmo que agudo e grave e lembrou os alunos de que eles próprios haviam decidido, na última aula, utilizar a terminologia agudo e grave. No entanto, se os alunos quisessem, poderiam mudar e utilizar fino e grosso. A professora pergunta para a turma se gostariam de trocar os termos, mas somente uma aluna responde, dizendo que não queria trocar porque o certo era agudo e grave. Logo em seguida, Flora ressalta que eles próprios decidiriam o que é o certo (C1, OBS., p. 9).

Para Flora, parece não haver certo e errado; todas as coisas podem ser certas, desde que sejam consideradas como certas pelo aluno ou pelo grupo em questão. Essa ênfase na subjetividade reflete-se ainda no modo como a professora intervém nas relações dos alunos com a música. Conforme relata, o aluno pode, por exemplo, “pegar o instrumento do jeito que quiser”. Como ela mesma afirma, “não existe algo como: ‘não! Isso está errado. Não é assim’” (C1, ENT., p. 41). Flora também não exige que os alunos participem das

atividades desenvolvidas em aula porque alguns deles podem não gostar de música e “têm o direito de não gostar” (C1, ENT., p. 19).

Além de “terem o direito de não gostar” das aulas de música, estas não constituem disciplinas obrigatórias no currículo da escola. Diante disso, conforme relata, a professora diz para aqueles “alunos que realmente vêm para bagunçar a aula” e acabam desestruturando a turma, que não são obrigados a freqüentar as aulas de música; “vem quem quer” (C1, ENT., p. 41). Um episódio de uma das aulas por mim observadas corrobora essa concepção de Flora. Ela fazia a chamada e, quando pergunta pela aluna Patrícia, os alunos respondem que ela chega somente para a aula de artes visuais - que, para essa turma, acontece no período seguinte à aula de música - porque não gosta da aula de música. Flora comenta: “Que pena”. E continua a fazer a chamada (C1, OBS., p. 59).

Flora acrescenta que os alunos não são obrigados a trabalhar em aula, com a única ressalva de que não atrapalhem os colegas. Essa concepção parece ser incorporada pelos próprios alunos, pois, em uma de minhas observações, após a professora solicitar que a turma realizasse uma atividade, a aluna Fabiana diz: “Quem não quer, não faz”. A professora confirma, dizendo que “Fabiana está certa” (C1, OBS., p. 67).

Flora parece respeitar a vontade dos alunos porque eles podem ter dificuldade em “se expor” diante dos colegas. Alguns alunos “se sentem ameaçados” ao terem que realizar tarefas em aula, como cantar e tocar.

Entretanto, ao se sentirem livres para participar ou não das atividades e ao perceberem “que não tem mistério, que pode[m] pegar o instrumento do jeito que quiser[em]” (C1, ENT., p. 41), esses alunos se sentem seguros e acabam realizando as tarefas solicitadas junto com o restante da turma. Ao se sentirem seguros e respeitados, os alunos também se sentirão mais motivados a participar. Flora se mostra atenta às particularidades e aos desejos dos alunos e procura respeitá-los, demonstrando-se preocupada com seu bem-estar em sala de aula.

#### 4. 3. 3 “Música são sons à nossa volta”

Embora considere a “subjetividade” inerente à música e ao fazer musical, Flora concebe a música como “uma forma de comunicação”. Como tal, apresenta uma dimensão objetiva, referente aos elementos que a constituem como “linguagem não-verbal”, elementos esses que podem ser compartilhados, tornando possível a expressão e a comunicação musicais. Esses elementos são, para Flora, os “sons à nossa volta”.

Eu adoro a definição que o [Murray] Schafer traz do [John] Cage no livro *O ouvido pensante*, que diz: ‘música são sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto’ (C1, ENT., p. 19).

A idéia de música como “sons à nossa volta” permeia todo o trabalho de Flora em sala de aula e parece ser a essência da “educação musical contemporânea”. Os “sons à nossa volta” constituem matéria-prima para as

ações (os verbos) que possibilitam aos alunos “captar [a] linguagem musical e se expressar através dela”. A partir desse conceito de música, “qualquer coisa sonora que apareça no ambiente [poderá] ser tratada como música” (C1, ENT., p. 6). Nesse sentido, durante as aulas, a professora procura aproveitar todas as fontes sonoras disponíveis no ambiente e estimula os alunos para que utilizem não só os instrumentos de percussão, mas que “compliquem” e “façam coisas diferentes”. Para isso, podem “usar qualquer coisa que tiver som” (C1, OBS., p. 67), como o zíper da mochila se abrindo, cabos de vassoura, bolas de borracha, móveis de chaves e o som ao abrir e fechar o velcro do tênis. Os alunos podem ainda tocar os instrumentos de maneira não-convencional. Um dos exemplos dados pela professora consistiu em deixar uma clave cair de sua mão em posição vertical, em direção ao chão. Depois que a clave cai no chão, a professora comenta que o “som” resultante era interessante e diferente (C1, OBS., p. 10).

Flora revela ainda uma forte preocupação em “trazer os sons do cotidiano para dentro da aula de música” (C1, ENT., p. 28). Ela relata que “trabalha bastante com percepção auditiva”, visando que os alunos aprendam a escutar os sons que os cercam e se conscientizem de seu ambiente sonoro.

Às vezes, eu trago uma fita gravada com vários efeitos sonoros e os alunos têm que identificá-los. Eles gostam e, às vezes, até fica um pouco difícil. Por exemplo: efeitos de vidro quebrando, serra serrando madeira, pessoa descendo ou subindo escada - porque já tem uma diferença no timbre do passo, não é? (C1, ENT., p. 43).

Os “sons cotidianos” também são levados para a aula de música através

de atividades em que os alunos compõem e/ou executam fragmentos rítmicos, imitando “sons já existentes” (C1, OBS., p. 19), como som de carro, de vários animais, de trovão, de despertador, de telefone discando, de telefone tocando, de porta se abrindo, de ronco de pessoa, entre outros.

Ao ampliar o conceito de música, a “educação musical contemporânea” também possibilita, segundo as concepções da professora, ampliar os conteúdos da aula de música. Como exemplo dessa ampliação do “universo de atuação da educação musical”, Flora menciona a necessidade de se tratar da poluição sonora em sala de aula, questão enfatizada por Murray Schafer. A preocupação com a poluição sonora e com a “qualidade de vida” dos alunos corrobora a visão de Flora de que a educação musical escolar não deve se limitar ao desenvolvimento de habilidades musicais específicas.

Trazer para a sala de aula a questão da paisagem sonora, como o Schafer diz, trabalhar a questão da poluição sonora. Por exemplo, em outros países se tem sociedade ou associação acústica em prol da diminuição do ruído. É uma preocupação com a qualidade de vida que está dentro não só da física, mas que alguns educadores musicais também estão se ocupando disso, seja trabalhando musicalmente os sons do cotidiano, seja vendo a questão enquanto uma preocupação mesmo. Nesse caso, o educador musical tem que ter um pouquinho de conhecimento de física, de acústica. Quando eu falo em aula sobre os decibéis, os alunos ficam superinteressados em saber mais sobre isso. ‘Ah, mas como é a onda sonora, como ela se propaga?’. Ou: ‘então não existe o silêncio absoluto?. Não, não existe. Só numa câmara especial’. Isso é uma coisa curiosa, porque não se fala mais nisso. E os alunos começam a perceber os sons, que são sons até desagradáveis, indesejáveis, com os quais a gente se acostuma e, daqui a pouco, tu estás ouvindo uma televisão num volume mais alto e coisas assim. Eu acho que isso é uma preocupação do nosso século, talvez do nosso meio século ou um pouco antes. Então isso é um exemplo (C1, ENT., p. 18).

Vale ressaltar que, embora enfatize os “sons cotidianos” do ambiente externo à sala de aula e a possibilidade de explorar os instrumentos musicais

de maneira não-convencional, Flora também solicita que os alunos executem os instrumentos musicais de modo convencional.

Como, para a professora, o som e suas “qualidades” constituem a essência da música, sua função de mediar as relações dos alunos com a música depende não só de uma ligação afetiva, mas de um “vínculo sonoro”. Fazer música é se relacionar com os “sons à nossa volta”. Por isso, Flora acredita que, antes de mais nada, precisa trazer a sonoridade do violão, que é seu instrumento, para se “aproximar dos alunos” e para que eles a reconheçam como professora de música.

Tem uma coisa que eu acho importante falar, que é o seguinte: eu tenho que fazer um vínculo afetivo com o grupo mas eu também tenho que fazer um vínculo sonoro (...). Por quê? Porque a outra professora tocava teclado e eu toco violão, entende? Isso acontece muito. Por exemplo, aqui nesta escola e na outra escola em que eu trabalhei, o aluno vem com um professor de música até determinada série que toca teclado. Depois, entra um outro professor que traz o violão. Na cabeça do aluno fica uma coisa um pouco esquisita porque, para os alunos, professor de música tem que tocar piano. Então, eu tenho que fazer o vínculo sonoro também. Explicar o porquê do violão, trazer a sonoridade do violão, entendeu? (C1, ENT., p. 8).

#### 4. 3. 4 “Na escola a música é um pouco recreativa”

A relação dos alunos com a música, com os “sons à nossa volta” deve se dar, segundo Flora, de uma maneira lúdica, principalmente nas séries iniciais. Essa concepção é compartilhada com os demais professores da área de artes da escola. Na 2ª série do ensino fundamental, as artes, em geral, e a música, em particular, devem ser vivenciadas através do “exercício do lúdico”, como revela o “princípio” da área elaborado pelos professores especializados:

O exercício do lúdico, através das vivências estéticas, aproxima a criança da singularidade da arte como atividade humana e possibilita uma outra interferência significativa no próprio homem e no meio (C1, DOC.a, p. 4).

Flora justifica essa concepção ao afirmar que a aula de música deve ser prazerosa, pois, para que algo tenha significado, é preciso sentir prazer naquilo que se faz. O prazer parece favorecer as aprendizagens dos alunos. Além disso, por suas especificidades, a música exerce uma função recreativa nas escolas.

Se a música já teve alguma função recreativa nas escolas, ela ainda tem. Na escola, a música é um pouco recreativa. É um outro momento, o aluno está num outro espaço físico, está interagindo de uma outra forma com o seu colega, com o seu professor, tem uma outra relação com o objeto de conhecimento. Então eu acho que as atividades têm de ser lúdicas (C1, ENT., p. 27-28).

A concepção de música como uma atividade lúdica parece reforçar a intenção da professora em respeitar a individualidade de cada aluno, conforme relatei anteriormente. Preocupada em fazer com que os alunos sintam prazer nas aulas de música, Flora não os obriga a trabalhar ou participar da aula e nem mesmo a freqüentá-la. Essa parece ser uma forma de respeitar aqueles alunos “que não gostam de música” ou que não estão “interessados na música” (C1, ENT., p. 24).

Em todas as aulas observadas, transparece a intenção de Flora em fazer com que os alunos aprendam brincando e sintam prazer nas atividades que realizam. Em algumas aulas, ao se referir às atividades desenvolvidas, a professora usa termos como “brincadeira”, “atividade-brincadeira”, “adivinhação” e “charadinha”, explicitando seu caráter lúdico.

Em uma dessas aulas, Flora desenvolveu uma atividade de adivinhação em duplas. Era uma “charadinha sonora”, onde um integrante da dupla executava um fragmento rítmico e o colega, de olhos vendados, tinha três chances para adivinhar quais foram os timbres utilizados. Depois de escolher uma dupla, a professora vendou os olhos de um de seus integrantes e pediu que o outro criasse um fragmento sonoro, que “apront[ass]e uma charadinha sonora”. O primeiro integrante da dupla, por exemplo, bateu com a palma da mão no quadro, executando cinco durações iguais. O segundo integrante, de olhos vendados, tentou adivinhar, respondendo que o colega “bateu com o cabo da vassoura no chão”. Flora comentou que a resposta do aluno não estava certo e bateu o cabo da vassoura no chão para que ele percebesse a diferença. O primeiro integrante repetiu o fragmento e o outro acertou. Os demais colegas aplaudiram e depois gritaram, entusiasmados: “ehhhhh!” (C1, OBS., p. 68-69).

A idéia do lúdico surge vinculada à prática, à ação dos alunos. O aluno das séries iniciais, segundo a professora, tem muita curiosidade, “já quer tocar” e “ver como funciona”. Por isso, “fica pouco prazeroso trazer muita falação para os alunos de séries iniciais”. Com eles, Flora acredita que é preciso “fazer uma coisa mais figurativa, contar uma história, demonstrar” as coisas (C1, ENT., p. 11-12). Ao conceber a prática musical como algo muito subjetivo, Flora parece precisar de formas ou caminhos mais concretos para aproximar os alunos da música. Nesse sentido, o lúdico funciona como um

recurso, onde, através de uma brincadeira de “adivinhação”, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de trabalhar a “recepção e expressão musicais”, conforme objetiva a professora.

#### 4. 3. 5 “As artes se casam de uma maneira natural”

Para Flora, “as artes se casam de uma maneira natural” (C1, ENT., p. 9) e, sempre que possível, ela está “trazendo a arte como um todo para dentro da sala de aula” (C1, ENT., p. 28). Dentro dessa perspectiva, um dos objetivos estabelecidos pela professora para a educação musical na escola é “relacionar a música e outras formas de manifestação artística de maneira prática” (C1, DOC.a, p. 2). Nesse caso, é possível, mais uma vez, identificar a influência de SCHAFER (1987, p. 21), que, em sua proposta de educação musical, busca “um nexos ou lugar de reunião, onde todas as artes possam se encontrar e se desenvolver juntas, harmoniosamente”

Através dessa proposta de integração das artes, a professora explica que, primeiramente, o aluno trabalha “o figurativo”, “o concreto”. Posteriormente,

(...) a gente passa desse figurativo - seja mímica, seja desenho, enfim, uma coisa concreta - para a parte mais sonora. (...) Eu sempre trago o teatro, o cinema. No ano passado, a gente pegava poesias e musicava, entende? Eu sempre trago isso, até para que a gente possa ver que a música não é só música, não é só aquele universo (C1, ENT., p. 28).

Ao justificar essa concepção, entretanto, Flora não recorre a um

princípio de unificação inerente às artes, mas à noção de que as demais artes constituem “uma coisa mais palpável, um caminho” (C1, ENT., p. 28) para se chegar na música. Diante da “subjetividade” inerente à música, as demais artes, da mesma forma que o lúdico, também constituem um recurso, uma forma mais concreta de se trabalhar a linguagem musical.

O construto que postula a integração das artes é a base do projeto desenvolvido ao longo das aulas por mim observadas. Durante as aulas, Flora se referia a esse trabalho como “cinema primitivo” (C1, OBS., p. 34) ou “teatro musical” (C1, OBS., p. 49), onde através de mímica (gestos) e da criação e representação de uma história (teatro, cinema), os alunos trabalhariam a recepção e expressão musicais, envolvendo atividades de criação, execução e apreciação de fragmentos sonoros. A proposta da professora para o trimestre consistiu em desenvolver com os alunos um “trabalho de sonoplastia, elaborado a partir de uma criação coletiva” (C1, DOC.a, p. 3). Como uma espécie de preparação ao trabalho de sonoplastia, os alunos trabalharam, primeiramente, as “características” ou “qualidades” dos instrumentos de percussão: “grave-agudo, forte-fraco, curto-longo, rápido-lento”.

A próxima etapa consistiu em uma atividade onde os alunos foram solicitados a imitar, individualmente, sons já existentes, utilizando instrumentos de percussão, sons vocais e corporais. Flora observou durante a aula que, depois que os alunos tivessem várias idéias do que imitar, fariam

uma história, usando os sons imitados para animar essa história (C1, OBS., p. 20). Mas os alunos teriam de criar e contar a história com gestos, antes de contá-la “com muitos sons” (C1, OBS., p. 30). Por isso, os alunos foram solicitados a representar, somente com gestos, coisas do dia a dia de uma pessoa, o que consistiu em uma nova etapa do trabalho. A professora propôs à turma que representasse, numa atividade em duplas, o que acontece com uma pessoa em um dia inteiro, “desde quando a pessoa acorda até quando ela vai dormir”, sem utilizar palavras e/ou quaisquer sons (C1, OBS., p. 31). “Diferentes duplas [estariam] representando ações da mesma pessoa” (C1, OBS., p. 32)

Terminada essa aula, a professora me explicou como concebeu o trabalho: primeiro, os alunos criam a história com gestos; posteriormente, acrescentam os sons. A partir das cenas criadas em aula, Flora exemplifica: na cena em que um amigo tenta acordar o outro, os alunos podem imitar o som do telefone tocando; quando um amigo está dormindo, podem fazer o som do ronco. Cada dupla cria uma cena da história, que, por contar com a participação de toda a turma, transforma-se em “uma construção coletiva, uma composição coletiva” (C1, OBS., p. 42).

Depois de criada a história com gestos, a professora, com a participação dos alunos, “lista” os sons presentes em cada uma das cenas criadas pelas duplas. Identificados esses sons, professora e alunos apresentam sugestões e escolhem com qual instrumento será imitado, por exemplo, o som do

despertador. Cada aluno fica “responsável por um som” (C1, OBS., p. 53) e a turma, como um conjunto, se transforma em uma orquestra. Depois de definidos como e por quem serão executados os sons presentes em cada cena, estes são gravados. Na última etapa do trabalho, por meio da gravação, os alunos ouvem a história através dos sons.

Sintetizando: ao apresentar as concepções e ações de Flora, procurei, ao longo deste capítulo, reconstruir o modo como a professora interpreta e vivencia o ensino de música na Escola Alfa. As concepções e ações da professora fazem sentido e adquirem coerência quando vistas como um todo que possui uma lógica própria. Procurei revelar essa lógica apresentando os construtos que parecem constituir a essência da “visão” de educação musical escolar de Flora.

Cada construto sustenta e, assim, dá coerência a um grupo de concepções e/ou ações da professora. A partir do construto que define a música como “uma forma de comunicação”, por exemplo, Flora estabelece a meta bem como os objetivos gerais e específicos de seu trabalho. Esse mesmo construto constitui a base de sua forma de justificar a presença da música nos currículos escolares. Além disso, a partir dele, a professora define as principais atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Os construtos se interrelacionam e se complementam e, juntos, constituem o quadro de referência que dá sustentação à forma pessoal de Flora conceber e concretizar o ensino de música na escola.

## **5 A PROFESSORA BEATRIZ**

### **5.1 Breve retrato da professora Beatriz e da Escola Beta**

A professora Beatriz, na época da coleta de dados desta pesquisa, tinha 29 anos. Licenciou-se em música na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1989. Em 1993, começou a atuar como professora de música das séries iniciais do ensino fundamental na Escola Beta. Na época da coleta, nessa escola, Beatriz também atuava como professora de história de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, além de reger os dois corais mantidos pela mesma. Lecionava ainda ensino religioso para turmas de ensino médio em uma outra escola privada de Porto Alegre.

Fundada na década de 1920, a Escola Beta é uma escola confessional que contempla os três níveis da educação básica, a dizer, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 1998, atendia cerca de 1500 alunos de condições socioeconômicas variadas, mas, predominantemente, de classe média.

Como disciplina obrigatória, a música integra somente o currículo da educação infantil e das quatro séries iniciais do ensino fundamental. As aulas são ministradas uma vez por semana, por um período de 45 minutos. Para tanto, a escola conta com dois professores de música, incluindo a professora Beatriz.

Embora constitua disciplina curricular somente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a música tem uma presença forte na escola em função das atividades extracurriculares. Para essas atividades, a escola conta com uma terceira professora de música. Conforme Beatriz, além de freqüentarem as aulas do currículo, geralmente os alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental se apresentam nas festividades da escola. Para a Escola Beta, promover essas atividades é uma forma de “incentivar talentos”, não só em relação à música, mas às artes em geral e aos esportes.

Os documentos por mim consultados revelam que, além de promover apresentações musicais dos alunos, durante quase toda sua trajetória, a escola manteve grupos corais que se apresentavam em celebrações religiosas e festividades, tanto na própria escola quanto fora dela. O canto parece constituir uma referência para a escola em termos de música, como sugere o trecho a seguir, extraído de um dos documentos coletados.

[A Escola Beta] é esta casa amiga (...) onde se aproveita das novidades das Ciências, da Informática, onde se cultivam as Letras, onde se descobrem as causas e as conseqüências dos fatos da História, onde se reconhecem os lugares da Geografia, onde se calcula com a precisão da Matemática, onde se canta a Música dos compositores, não se esquecendo da Pintura, do Desenho

e de toda a Arte, onde se pratica o Esporte sadio e onde se louva a Deus (...) (C2, DOC.b, p. 33).

Na época da coleta de dados, a escola mantinha dois grupos corais, ambos regidos por Beatriz. Um deles destinava-se a alunos de 3ª a 6ª série do ensino fundamental; o segundo grupo era formado por alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio, bem como por jovens da comunidade. Os integrantes do primeiro grupo também podiam participar da oficina de flauta doce. Beatriz revelou a intenção de, gradualmente, introduzir oficinas de outros instrumentos na escola, como violão e teclado.

Segundo Beatriz, a Escola Beta recomenda que, como parte do currículo, a música, bem como as demais disciplinas especializadas, sejam integradas ao trabalho desenvolvido pelo professor regente das séries iniciais. A intenção é que todos os professores “trabalhem sempre juntos”, “que todos tenham essa ligação” (C2, ENT., p. 14).

Dessa forma, o programa desenvolvido por Beatriz em sala de aula é construído em conjunto com os demais professores da escola. Como os temas desse programa são definidos pela escola, a professora comenta que “não tem um planejamento muito livre. Não dá para fazer o que você quiser” (C2, ENT., p. 31). “O planejamento fica muito em cima daquilo que a gente está vivendo [na escola]” (C2, ENT., p. 32) e isso inclui não só os temas selecionados pelos professores regentes das séries iniciais, mas também aqueles relacionados às festividades e datas comemorativas.

Além da proposta de integração e da tradição coral da escola, há ainda um outro fator que parece fundamentar a visão de educação musical da Escola Beta: a importância atribuída às apresentações. A professora Beatriz comenta que

O colégio não tinha muito a questão da música. Quando eu entrei, a música ainda era uma coisa nova. E aquilo que eu te falei: inicialmente, o colégio, a escola particular, quando colocou a música, eu acho que a proposta era para chamar os pais ... Aquela questão de chamar pai para a apresentação. Então, inicialmente, a música virou 'para apresentação', 'ensaiai para apresentar'. E não música para trabalhar a questão do aluno, trabalhar a questão musical, desenvolver esse lado dele. Isso aí é uma questão complicada de a gente batalhar em termos contrários e mostrar que não é só apresentação. Toda data tinha apresentação de música, tinha que ter uma apresentação. E isso é massacrante. Tu ficas preocupada em apresentar bem, aí tu trabalhas, massacras as crianças para que elas consigam pegar aquilo ali para apresentar para alguém achar bonito. Aí complica (C2, ENT., p. 29).

As comemorações e festividades são vistas pela escola como momentos de “confraternização”, que sinalizam a “amizade e integração” de “pais, mães e mestres” (C2, DOC.b, p. 63). Assim, a música parece agir como mais um meio para congregar toda a comunidade escolar e “aglutinar as famílias em termos da filosofia” religiosa (C2, DOC.b, p. 18). O Serviço de Orientação Religiosa (SOR), por sua vez, parece entender que a aula de música constitui mais um espaço para o ensinamento da doutrina religiosa, ao obrigar a professora e todos os seus alunos a participarem das missas realizadas na escola. Beatriz comenta que interferências por parte dos pais e do SOR não acontecem em relação à disciplina de história, área na qual também atua como professora. Ela acredita “que o problema acontece mais na parte artística, porque é o pai que quer ver o aluno dançar, por exemplo” (C2, ENT., p. 39).

Beatriz respeita e acredita na proposta de um planejamento em conjunto que possibilite a integração entre as disciplinas especializadas e o trabalho realizado pelo professor regente de séries iniciais. Assume, assim, os valores da escola como seus próprios valores, pois atuar na escola implica um projeto de ação coletiva. O problema é que a relação entre, por um lado, a coordenação pedagógica e os professores regentes de séries iniciais e, por outro, os professores especializados “não é uniforme” (C2, ENT., p. 33). Como são os primeiros que tomam a maioria das decisões, a proposta de integração acaba por transformar-se em subordinação das especializadas, o que, segundo Beatriz, às vezes, “acaba com seus objetivos como profissional” (C2, ENT, p. 29-30).

Vamos supor que eu tenha um objetivo para aquele bimestre. Dentro desse objetivo, eu já sei quais são as datas que estão ali. Já sei toda a atividade, que eu preciso me integrar com professora tal, com beltrano ou com sicrano. Mas aquele ali é meu objetivo; é perpassar por todas essas ramificações que eu vou ter que fazer. Tem horas que eu consigo, tem horas que eu não consigo. É muito difícil porque tu tens que estar sempre em relação. E, às vezes, o que tu queres, a professora de sala de aula não quer. Por exemplo, ela tem um outro objetivo e, de repente, também está trabalhando com outros professores (C2, ENT., p. 35).

Beatriz relata ainda que não há um acompanhamento de seu trabalho por parte da coordenação pedagógica. “A preocupação da coordenadora é: ‘está junto? Ótimo’” (C2, ENT., p. 35), independentemente do que esteja acontecendo concretamente em sala de aula.

A professora Beatriz vem tentando modificar a visão de educação musical da escola e a situação geral da disciplina de música. Entretanto, seus depoimentos revelam que, nesse processo de mudança, vem enfrentando

algumas dificuldades. A primeira delas refere-se às condições físicas e materiais oferecidas pela escola para a realização das aulas de música. Nesse sentido, a professora percebe uma certa ambigüidade na forma como a escola se relaciona com a aula de música, como revela o depoimento a seguir.

A escola facilita e não facilita ao mesmo tempo. É aquela questão: te dão apoio, até porque existe espaço para a tua matéria, mas um espaço que ainda não é o desejado. Aí tem que batalhar muito, como eu acho que tem que batalhar em qualquer lugar para mostrar que aquilo ali não é o ideal. Eu acho que existe um incentivo bem grande da escola dentro de todo esse parâmetro que a gente vê por aí. Mas ainda é limitado. Eu digo que é limitado porque, para mim, tinha que ter um laboratório, uma sala, recursos, tinha que ter um monte de coisas. Ter um aparelho de CD adequado, ter livros ali dentro, CDs, fitas. Não tem nada de material didático. Nada, nada, nada. É muito pobre nesse sentido (C2, ENT., p. 51).

A escola não possui uma sala específica de música. As aulas são ministradas em uma sala de dimensões pequenas para o número de alunos. Durante minha presença na escola, nas aulas em que os alunos realizaram trabalhos em grupos, Beatriz precisou acomodar alguns deles em uma pequena sala anexa, onde ficam guardados um violão, instrumentos de percussão, materiais didáticos e cadeiras sobressalentes. Alguns alunos pediram à professora para trabalhar no corredor, já que não havia espaço para eles na sala principal ou na sala anexa. Certas turmas chegam a ter 38 alunos e Beatriz diz que, simplesmente, “não tem onde colocar todo mundo” (C2, ENT., p. 22). O diretor da Escola Beta vem lhe prometendo uma nova sala para as aulas de música, mas ela continua esperando.

Além de ser pequena, a sala não possui uma boa acústica. Por vezes, o nível de ruído é muito grande. Por isso, a professora relata que dificilmente

utiliza em suas aulas os poucos instrumentos de percussão que a escola possui.

A minha sala é horrível. Se eu usar instrumento ali, eu perco minha voz. Porque eu tenho que gritar para que eles possam me ouvir. É um barulho infernal mesmo, não dá para ouvir. Por isso que eu custo muito a dar instrumento (C2, ENT., p. 20).

A localização da sala onde são realizadas as aulas de música também parece problemática, já que a sala situa-se em um prédio que não aquele da educação infantil e das séries iniciais. Não existem outras salas de aula naquele andar, somente a capela da escola, sugerindo uma fragmentação física do espaço escolar. Essa fragmentação, além de sugerir o isolamento da música dentro da escola, impõe à Beatriz mais um obstáculo:

Olha só, nessa semana mesmo eu me vi louca, quer ver? Eu ainda estava com a primeira turma do período, a professora (...) mandou a turma seguinte para a minha sala. Então eu tinha uma turma esperando para entrar e uma turma saindo. Na chuva, naquele dia estava chovendo. Então você verifica aquela minha sala, aquele corredor, aquelas crianças esperando e eu com a outra turma lá dentro. Eu não podia deixar elas irem sozinhas por que? Porque elas iam pegar chuva. Então eu tive que levar uma turma, deixar a outra turma sozinha na sala, sair correndo, ir pelos corredores, não podia cortar caminho porque estava chovendo. (...) Quer dizer, são coisas básicas, entende? Tem colégios que eu sei que a professora de música não sai da sala. Fica lá esperando. Uma turma sai, a outra entra. O tempo já é curto e tu tens que levar e trazer? Pensa bem. (...) Mas por que isso? Porque são as especializadas, elas têm obrigação de fazer. Então não é uma coisa muito uniforme isso. E eu acho que tinha que ser uniforme. Tu és um profissional que estás na tua sala trabalhando um assunto importantíssimo e que tem pouco tempo para aquilo ali. Teria que ter essa movimentação de auxílio. Mas essa conquista também é muito complicada em termos de escola. Talvez em outras escolas seja mais fácil, não sei (C2, ENT., p. 33).

Além da falta de condições físicas e materiais e da ausência de uma “movimentação de auxílio”, a professora parece estar isolada dentro da Escola Beta. Embora conte com mais dois colegas, mesmo que de modo não-oficial, Beatriz é a responsável pela área de música. Conforme explica, isso acontece

(...) porque, ali na escola, eu sou a mais antiga, pois já houve muitas mudanças de professores. Quanto aos outros dois professores, a Maria não está mais atuando em sala de aula e o João está entrando agora. A Maria, quando entrou, tinha quase a mesma proposta que eu. E eu fui dizendo para ela em que eu acreditava. Mas, no fundo, eu que definia essa questão da música. Não tem uma coordenadora, entendeu? Eu me sinto coordenadora. Ou me faço de coordenadora sem título nenhum. Então, se perguntarem se tem uma coordenadora de música, vão dizer: ‘não, a Beatriz é regente do coral’. As pessoas não ligam os pontos; sou eu que ligo. Enfim, sou eu que busco um pouco o caminho: ‘olha, gente, vamos fazer assim, vamos fazer assado’. Mostrar um trabalho, dizer: ‘esse é o meu trabalho. Eu acredito nele e o fundamento. Por que isso é importante?’. Então muitas coisas já mudaram. Outras precisam ser mudadas, mas isso aí é aos poucos, porque, inicialmente, era um horror (C2, ENT., p. 30).

Uma outra dificuldade refere-se ao fato de que, embora a escola defenda uma proposta de integração, a concepção das apresentações bem como a preparação dos alunos para as mesmas não são fruto de um trabalho em conjunto, pois constituem tarefa exclusiva da professora de música. Isso sugere que a integração das disciplinas especializadas parece acontecer em nível de discurso, mas não necessariamente em termos concretos. Em determinadas ocasiões a preparação dos alunos para as apresentações musicais ocupa todo o espaço da aula. Isso é problemático à medida que, conforme Beatriz ressalta, sua “preocupação é trabalhar com os alunos em sala de aula” (C2, ENT., p. 28), e não prepará-los para as apresentações. Entretanto, existem determinados eventos que contrariam seus objetivos e que acabam por limitar aquilo que ela pode realizar durante suas aulas.

A gente está muito preso a essas datas. Quando a gente não tem data nenhuma é ótimo, porque aí tu podes inventar um monte de coisas. Mas quando tem muitas datas, tu tens que ensaiar músicas para aquela data. Então, às vezes, a aula de música passa a ser ensaiar música (C2, ENT., p. 31).

Conforme relata Beatriz, “a expectativa dos próprios professores regentes é que sempre haja apresentação” (C2, ENT., p. 32). Nesse sentido, há um conflito de visões de educação musical, pois sua proposta “não é ensaiar música, não é apresentar música para eles [os alunos], mas essa música sair deles” (C2, ENT., p. 36), em conformidade com a idéia de construir o trabalho a partir do aluno. Essa idéia também é adotada pela própria escola, mas, como observa a professora, resulta em “uma filosofia que não é adequada com a prática” (C2, ENT., p. 31).

A escola é contraditória: se a proposta é construção junto com o aluno, tu não terias a preocupação de fazer apresentação. A apresentação seria consequência do trabalho. Mas, muitas vezes, a preparação é para a apresentação. Às vezes, a concepção das pessoas não é tão clara quanto deveria ser. Elas pensam de uma forma mas o sistema, a prática fazem com que elas sejam incoerentes com aquilo que dizem acreditar. Mas acho que é uma questão de apertar o parafuso. Até acertar. Porque não é de um dia para o outro que as pessoas mudam, não é? (C2, ENT., p. 38).

Passo, a seguir, a descrever a trajetória profissional de Beatriz, com o objetivo de informar o leitor sobre sua situação biográfica, possibilitando uma melhor compreensão das concepções e ações da professora.

## **5. 2 Trajetória da professora**

Beatriz iniciou seus estudos de música aos 14 anos, quando começou a aprender violão. Ela relata que foi se “envolvendo com pessoas que já trabalhavam com música, com estudantes de música” (C2, ENT., p. 2) e decidiu ingressar no Conservatório de Música do Rio de Janeiro. No

conservatório, além do violão, passou a estudar piano e, posteriormente, teclado. Paralelamente, também atuava como coralista.

Como tinha experiência como coralista e instrumentista e já freqüentava o conservatório, Beatriz decidiu ingressar no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Após cerca de dois anos e meio cursando a licenciatura em Música, Beatriz iniciou seu curso de licenciatura em história. Terminada a graduação em música, em 1989, ela conta que “a música mesmo, eu fui desenvolvendo sozinha. (...) Fui entrando em conjunto, em banda e desenvolvendo mais a parte individual” (C2, ENT., p. 2-3). Paralelamente, começou a dar aulas particulares de violão.

Beatriz mudou-se para a cidade de Porto Alegre, onde terminou a licenciatura em história e voltou a ministrar aulas particulares de violão. Posteriormente, em 1993, ingressou na Escola Beta para lecionar música nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa foi sua primeira experiência como docente em uma instituição escolar.

Embora tenha cursado a licenciatura em música, a professora parece renunciar aos conhecimentos desenvolvidos durante sua formação inicial quando afirma que

(...) o que me deu base mesmo para ser professora de música foi minha prática. Acho que a faculdade é importante mais para você, para o seu conhecimento. Agora, não que vá dar base em termos de prática. Eu não vejo isso. Pelo menos a faculdade de música. Não sei se foi muito negativo ou ... não sei (C2, ENT., p. 4).

A formação inicial, segundo Beatriz, “é uma estrutura que se formou para você ter como trabalhar posteriormente”. Embora tenha o propósito de “facilitar o trabalho” do futuro professor, muitas vezes, essa primeira etapa da formação “acaba atrapalhando ou não ajudando” sua atuação em sala de aula (C2, ENT., p. 5). O depoimento da professora, a seguir, sugere que essa “estrutura” não parece ter uma preocupação explícita com a formação de professores de música, deixando ao próprio aluno a tarefa de definir os objetivos do curso.

Quando você vai fazer a faculdade de música, você tem que ter bem claro o que você quer com ela. Ou você quer seguir uma carreira profissional, só você, de cantar, tocar, ou você quer ser um professor (C2, ENT., p. 3).

O problema, na percepção da professora, é a existência de uma grande defasagem entre sua formação inicial e a realidade do ensino de música nas escolas.

Os professores nos dão aquelas disciplinas, muitos dão muito bem, outros, não. Mas eu vejo assim: foi difícil para mim depois, na hora de encarar a realidade total, de juntar aquilo que tu ouviste tanto, que disseram que aquilo ali acontecia. No momento em que tu estás numa sala de aula, é totalmente diferente daquilo que se pensava, é uma realidade diferente. Porque a música não é uma instituição. A música é uma arte. Eu digo a regra de trabalhar música. Essa regra que eles colocam, eu não vejo que funciona; para mim, não funciona. (...) Os teóricos, as teorias que eu estudei, os exercícios que eu fiz, não me auxiliaram a pensar da forma como eu penso. Talvez até tenham me auxiliado de uma outra forma que eu não estou consciente. Mas, conscientemente, para mim, foi furado (C2, ENT., p. 46).

[A faculdade] é muito longe daquilo que a gente vive, muito longe, sabe? Parece que as pessoas estão num mundo e tu estás em outro. Por isso que eu não acho importante [essa formação pedagógica]. (...) Porque tu tens uma teoria que não serve para nada, muitas vezes. Tu ficas quatro anos numa faculdade e o que tu lembras daquela teoria na prática? Ou tem que reformular. Reformular. Acho que o termo é esse aí. O que se dá, o como se dá, o que se tem, o que se pensa sobre música (C2, ENT., p. 4-5).

Os depoimentos da professora sugerem que os desencontros entre o “mundo” da formação inicial e o “mundo” da realidade do ensino representam os desencontros entre “teorias” e “práticas” de educação musical escolar. Esse é um tema sempre presente em suas falas. Como ela mesma esclarece, “o meu ponto de interrogação nas nossas conversas sempre foi esse: de questionar muito a teoria que as pessoas nos dão, que a gente lê. Fora da realidade” (C2, ENT., p. 45).

“Teoria” e “prática” parecem constituir “mundos” habitados por dois tipos de profissionais: de um lado, os teóricos e, de outro, os práticos - que são os professores. Esses “mundos” parecem tratar de coisas distintas, pois a “teoria” não faz referência à “prática” e, por isso, “não funciona”; seus conteúdos estão distantes da realidade, não sendo adequados para orientar ou auxiliar o professor de música em seu trabalho.

Um dos aspectos mais enfatizados por Beatriz nessa relação entre “teoria” e “prática” refere-se ao repertório musical considerado como válido por cada uma dessas dimensões.

Eu acho que a noção que as pessoas têm de música é uma noção muito antiga, muito tradicional. Equivale muito mais a você ficar estudando peças eruditas do que você, de repente, estudar peças populares. Muita gente vai dizer assim: ‘ah, mas aquela pessoa toca só erudito, ou canta só erudito, ou trabalha só erudito. Olha que coisa, que forma e tal’. E o popular, ele é esquecido. E se não for pelo popular, tu não conquistas aluno. Tu não conquistas as pessoas. Então, tem uma questão muito séria aí (C2, ENT., p. 3).

Entretanto, o que, a princípio, parece ser uma atitude de descrédito por parte da professora em relação ao conhecimento teórico de modo geral, surge

com contornos diferentes em outros momentos. Esse é o caso quando Beatriz encontra na literatura “teorias” capazes de iluminar sua prática, seja corroborando suas próprias idéias, seja como base para a reflexão sobre a prática (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999).

O Tao da Música foi um livro que, para mim, falou um monte de coisas. (...) Por que esse livro foi importante para mim? Porque ele traz uma teoria diferente, ele enxerga a música de um modo diferente daqueles autores que a gente conhece. Aquelas questões: a importância da música, o que é a música, toda a dificuldade que a pessoa tem de trabalhar a música. Ele abre para pensar. Eu gosto de livros assim: que abrem a cabeça para a gente pensar mais sobre aquilo ali e elaborar coisas sobre novos pensamentos. Agora, pensamento que a gente já está careca de saber, que a gente já sabe que não adianta muito e aquela pessoa continua falando, eu já não leio muito. (...) Porque é muito ruim tu leres aquela coisa que tu já sabes que não funciona. Tradicional demais. Então eu prefiro coisas novas. E O Tao foi o único livro - até agora, pelo menos - que me abriu muito mais em termos de acreditar naquilo que eu penso: poxa, eu não penso sozinha. Olha, que legal, eu já tinha pensado nisso aqui. Porque, às vezes, pela tua capacidade de visualizar coisas mais na prática do que outras pessoas que talvez não tenham noção e até não tenham experienciado isso aí, eu acho que a gente começa a ter coisas novas na cabeça e aquelas coisas ficam aqui e a gente não sabe muito bem: será que eu estou fazendo corretamente? Será que não existe outro lado? E se eu fizesse daquela forma? Questionar tua prática também (C2, ENT., p. 34-35).

A professora Beatriz não rejeita o conhecimento teórico; rejeita apenas aquelas teorias que não têm significado para ela porque não fazem referência àquilo que conhece como realidade, como prática de educação musical escolar. O problema é que, segundo Beatriz, “a prática da aula de música ainda não está conseguindo ser registrada. As pessoas ainda escrevem com uma visão de fora da sala de aula; escrevem para a sala de aula e não na sala de aula. Então, difere muito” (C2, ENT., p. 30). Parece que, somente se geradas a partir de práticas existentes, as teorias serão capazes de iluminar e/ou auxiliar o trabalho do professor de música em sala de aula.

Todas as teorias dentro da área de música vieram para quê? Para auxiliar o entendimento dessa música. E aí se tentou colocar essa música dentro da educação. Como ela age na educação, aquela questão toda. Só que, mesmo com essas explicações todas, são explicações fúteis no momento em que ainda não se consegue explicitar na teoria a necessidade da prática. A prática é outra. Eu acho que agora algumas coisas estão vindo à tona dentro da área da música. Mas, inicialmente, no tempo em que eu fiz a faculdade, nem tinha música em sala de aula. Então, era uma coisa muito do além. Tu falavas de uma coisa que não existia. E hoje se fala de coisas que ainda não estão na prática. Então, eu acho que é um processo, até chegar lá no chão, cair e falar assim: bom, isso acontece na música, na educação, a importância, como é que tu fazes, como é que tu não fazes, como é que tu desenvolves isso, quais são as melhores atividades ... sabe? Eu acho que ainda se fala de coisas que não estão na realidade (C2, ENT., p. 46-47).

A partir de seus conhecimentos, dos conflitos com sua formação e com as teorias “tradicionais” de educação musical então difundidas, de seus valores e de sua experiência como professora, Beatriz foi desenvolvendo “um outro enfoque” de educação musical escolar, fundamentado na noção de que é preciso valorizar

(...) o que as pessoas têm de música. É o ritmo, é o som, é a vibração, tudo aquilo. Eu gosto de trabalhar com aquilo, com o novo, entendeu? (...) Em termos de sala de aula, eu acho que, na música, tem que se trabalhar com a realidade que se vive ali. Claro que conhecimento, cultura tem que trazer sempre. Isso faz parte. Mas não valorizar tudo que já passou e não valorizar aquilo que você tem nas mãos (C2, ENT., p. 4).

Por acreditar que as “teorias” estão desvinculadas das realidades, Beatriz se volta para sua própria experiência e para práticas e vivências musicais concretas. É a partir desse mundo concreto que ela procura construir seu próprio “enfoque” de educação musical escolar. Por outro lado, Beatriz está sempre em busca de “coisas novas” que possam substituir a “noção tradicional” de música e educação musical. Por isso, nas férias, vem participando de cursos e *workshops* que abordem a música “de outras formas”,

que não aquelas advogadas pela “música erudita” e pela “teoria” dos cursos de formação inicial.

### 5.3 Construtos

O quadro de referência que fundamenta, orienta e dá sentido às concepções e ações de educação musical da professora Beatriz parece ser constituído pelos seguintes construtos: a) “Se existe uma aula de música é porque já existe música dentro de você”; b) “O importante é a letra”; c) “A música faz as pessoas felizes porque ela abre caminhos”; e d) “O estudo teria de ser prazer sempre”.

#### 5.3.1 “Se existe uma aula de música é porque já existe música dentro de você”

O trabalho da professora Beatriz é permeado pela idéia de que “se existe uma aula de música é porque já existe música dentro de você” (C2, ENT., p. 18). Por isso, Beatriz valoriza “o que as pessoas têm de música” (C2, ENT., p. 4) e estabelece como principal meta da educação musical escolar

(...) trabalhar o som, a música que as pessoas têm dentro delas. Desenvolver internamente esse processo. Desenvolver, perceber o ritmo que tu tens e, a partir dele, entrar em outras convenções. Fazer com que as pessoas vejam essa música que já existe dentro delas (C2, ENT., p. 18).

Como a música está dentro das pessoas, a professora acredita que todos os alunos são igualmente capazes de fazer música. Para ela, “não existe ninguém que não possa cantar, não existe ninguém que não possa tocar” (C2, ENT., p. 10). A música parece ser concebida como uma capacidade humana inata. Essa concepção também está presente no trabalho que Beatriz desenvolve como regente dos grupos corais da escola. Ela enfatiza que não faz qualquer tipo de seleção dos alunos; os grupos estão abertos a todos aqueles que queiram participar, mesmo que, inicialmente, “não afin[e]m de jeito nenhum”. O professor precisa “acreditar” na capacidade musical de seus alunos (C2, ENT., p.10).

Quando a professora menciona que a música “já existe dentro” dos alunos, ela está se referindo não somente a uma capacidade individual de fazer música, mas também ao contexto cultural desses alunos, pois “a música está dentro da cultura e a cultura diz muito” (C2, ENT., p. 47). Como a música é parte da cultura, ela é produzida e reproduzida pelas pessoas que vivem essa cultura. Assim, todos os seus membros são capazes de fazer música.

Para que o aluno possa descobrir a música que “existe dentro” dele, Beatriz ressalta ser necessário “trabalhar com a realidade que se vive” (C2, ENT., p. 4).

Por exemplo: Brasil. Qual é o ritmo do Brasil? Samba, não é? Rock, não é isso? Sei lá, um monte de coisas. A estrutura que nós vivemos é muito mais o quê? O que a gente aprende? Música erudita. Me dá um pânico de ver profissionais só na área erudita. (...) Eu, Beatriz, até já participei de coro de câmara. Adorava e gosto. Não estou dizendo que eu não gosto, eu-pessoa. Mas em termos de trabalho, não fala. Tu podes até dar pinceladas para quem quiser, quem tiver interesse. Mas considerar isso mais importante do que aquilo que a gente vê hoje, para mim, é um absurdo. (...) Fora da realidade

total. Dificilmente tu vais encontrar alunos que gostem. Eu tenho alunos que gostam de ópera. Isso aí é muito legal. Eu acho ótimo gostarem. Mas é uma coisa assim: de mil alunos, um ou dois. Eles querem coisas de agora. Eu não estou dizendo que a gente acabe com tudo. Estou dizendo que a gente tem que saber ouvir, tem que saber enxergar, tem que saber aproveitar aquilo que foi dentro de agora, mas não anular o presente. Tentar um equilíbrio, entende? Porque, senão, tu não dás aula. É muito difícil (C2, ENT., p. 47-48).

Assim, o repertório trabalhado pela professora em aula é constituído, principalmente, por “peças populares”. O conceito de “popular” parece referir-se àquilo que, na concepção da professora, é familiar aos alunos, o que inclui obras de compositores gaúchos, de Milton Nascimento, Roberto Carlos e Erasmo Carlos, Beatles, bem como canções folclóricas. Depois de uma das minhas observações, comentei com Beatriz que os alunos pareciam envolvidos e felizes ao executar Horizontes e Porto Alegre é demais, canções bastante divulgadas nos meios de comunicação que fazem referência à cidade de Porto Alegre. Ela confirmou minha impressão e ressaltou que gosta de trabalhar com “coisas mais próximas dos alunos”, pois um repertório “mais próximo” dos alunos poderá lhes ser mais significativo.

A partir desse repertório, Beatriz procura desenvolver atividades que possibilitem aos alunos expressar a “música que existe dentro” deles. O desenvolvimento da expressão corporal, musical e teatral dos alunos norteia todo o trabalho de educação musical na Escola Beta. Beatriz explica que, de acordo com o nível de desenvolvimento da leitura dos alunos, em cada uma das séries, os professores elaboram um objetivo geral para a área de música. Os objetivos especificam “algumas coisas em cada série para que estas não se

repitam e até possam auxiliar” o trabalho nas séries subseqüentes (C2, ENT., p. 28).

No jardim e na 1ª série a gente tem o objetivo de trabalhar mais a expressão corporal, porque jardim não lê e a 1ª série, logo no início, também não lê. Então, para ensinar qualquer música, tu tens que trabalhar toda a expressão corporal das palavras para que eles possam saber a letra e depois cantar fazendo aquele gesto. Então é mais a expressão corporal, trabalhar a música através do corpo; as palavras através de movimentos. E pequenas criações. (...) A criação das coisas em cima da palavra, porque a leitura para eles ainda não existe. Na 2ª série já se tem a leitura, então no momento da criação, a música interpretada, a música teatralizada. É um pedido disso. A criação musical ainda é limitada porque eles não têm segurança na questão da melodia. É uma melodia conhecida e a letra eles colocam diferente. Na 3ª e na 4ª série o objetivo maior é a criação deles. A criação musical e a criação teatral em cima da música (C2, ENT., p. 29).

Esses objetivos estabelecem um conteúdo mínimo a ser trabalhado com os alunos em cada série, mas sem impedir o professor de “desenvolver outras coisas que não estejam naquele objetivo” (C2, ENT., p. 28). Na turma de 2ª série onde realizei as observações, por exemplo, Beatriz busca desenvolver não somente “a música interpretada, teatralizada”, mas também a “expressão corporal” e a “criação musical e teatral” dos alunos. Na maioria das aulas, ela desenvolveu atividades corporais, solicitando que os alunos executassem a pulsação com palmas.

Outro tipo de atividade corporal consiste em acompanhar as canções com gestos e movimentos. Em uma das aulas observadas, Beatriz apresentou aos alunos uma canção composta por ela para trabalhar o tema “Copa do Mundo [de Futebol]”. A letra da canção era a seguinte: “Olha a Copa 98 / O Brasil, o Brasil está jogando / se você quer torcer por ele / levante a Bandeira / o Brasil já fez o gol / e o penta está chegando / então agora grita gol / o Brasil

é campeão / Ôôô Brasil!”. Os alunos foram solicitados a acompanhar a canção com gestos, enquanto cantavam. A professora determinou quais seriam esses gestos: esticar os braços para cima, movendo-os de um lado para o outro; imitar que estão segurando e balançando a bandeira; chutar quando faz o gol; fazer uma “*hola*” no refrão (“Ôôô Brasil!”); levantar da cadeira e pular quando cantam “Brasil!”, no final do refrão (C2, OBS., p. 37).

As atividades corporais também servem à “teatralização da música”, que consiste em “representar a música através de gestos e com canto” (C2, OBS., p. 24). A “teatralização” foi desenvolvida da seguinte forma: primeiramente, Beatriz distribuiu aos alunos “uma folha com várias músicas”. Durante uma aula, a turma executou todas as canções. Ao final das execuções, os alunos formaram grupos de, no máximo, seis integrantes. Cada grupo foi solicitado a escolher uma das músicas executadas para depois cantá-la e representá-la ao mesmo tempo, “como um teatro” (C2, OBS., p. 22). Os grupos ensaiaram sozinhos durante uma semana e apresentaram suas criações na aula seguinte.

Beatriz também desenvolveu uma atividade de criação sonora e teatral, onde os alunos foram solicitados a criar e representar uma cena sem utilizar palavras. Ela começou a explicação da atividade propondo que os alunos “imaginassem uma cena”. A professora exemplificou de como os alunos deveriam proceder, perguntando-lhes: “Quando estou no trânsito, o que eu escuto?”. Os alunos respondiam: buzina, palavrão, barulho de motor (e

fazem “rommm-rommm”), apito do guarda, pessoas saindo do carro e conversando. Depois dos exemplos, a professora pediu a cada grupo que pensasse numa cena, ressaltando que essa cena seria conhecida somente pelo grupo. Posteriormente, o grupo faria os sons dessa cena e apresentaria aos colegas, que deveriam adivinhar o que havia sido representado. Beatriz, posteriormente, resumiu as orientações: “primeiro, pensar no lugar. Depois de pensar no lugar, pensar nos barulhos. Depois de pensar nos barulhos, imitar esses barulhos numa cena” (C2, OBS., p. 30).

Durante essa aula, enquanto os grupos ensaiavam, Beatriz comentou comigo que essa era “uma atividade boa” para que os alunos adquirissem “consciência dos sons que existem dentro e fora deles” (C2, OBS., p. 31). Além disso, possibilita que eles “expressem o que estão sentindo no som” (C2, OBS., p. 36) através de gestos, movimentos, expressões faciais, sons vocais e corporais.

Embora Beatriz desenvolva atividades variadas, o canto é predominante. Seis das oito aulas por mim observadas apresentaram uma estruturação semelhante, que descrevo a seguir, tendo o canto como atividade central. A professora inicia as atividades da aula distribuindo folhas com as letras das canções aos alunos. Quando a canção não lhes é familiar, primeiro, ela executa sozinha para que os alunos possam aprendê-la. Posteriormente, solicita que a turma cante com ela: executa uma introdução de acordes no teclado, conta “1, 2, 3 e, 1, 2, 3, e” e começa a cantar. Os alunos entram em

seguida, acompanhando a professora. Beatriz continua executando o acompanhamento da canção no teclado. Ela costuma cantar junto com os alunos, principalmente quando eles não conseguem executar a canção corretamente. Terminam uma canção e a professora, logo em seguida, solicita uma outra canção. Esses procedimentos vão se repetindo ao longo da aula.

O predomínio do canto parece estar relacionado à concepção de educação musical da escola, que sempre espera que os alunos se apresentem nas festividades e comemorações escolares. Na concepção de Beatriz, entretanto, “essa idéia de só cantar na aula de música já está ultrapassada”. Para ela, o mais importante é trabalhar a “criação, tirar a música de dentro dos alunos” (C2, OBS., p. 50). A “criação é primordial” (C2, ENT., p. 19) e parece ser o ápice de um processo educativo que busca fazer com que os alunos “vejam” e desenvolvam a música que “já existe dentro” deles.

A professora explica como concebe a atividade de criação:

Eu posso dar o tema ou deixar o tema livre. O tema, por exemplo. É claro que eu trabalho dentro de um contexto e fica difícil sair dele, então, geralmente, eu dou um tema a partir daquilo que a gente está trabalhando: mãe, pai, criança, dia do professor ou então Copa mesmo, que saiu um monte de músicas. Então eu dou um tema para as crianças e elas vão desenvolvendo esse tema. Naquela turma que você estava observando foi assim: como são alunos de 2ª série, a gente demora um pouquinho mais para escrever. Então eu coloquei no quadro as frases que eles pensaram. ‘O que vocês pensaram sobre ...’ - o tema daquela turma era caracol, se não me engano .... Então, esse era o tema que a professora queria que eu desenvolvesse. Então: ‘o que vocês pensaram sobre isso, gente? Esse animal faz o quê?’. E os alunos respondiam: ‘Ah, ele faz assim, faz assado, ele é rápido, etc.’. Então eu comecei a escrever as frases que os alunos iam falando. Depois de escrever todas as frases, eu vi que era impossível fazer uma música com todas, não é? Então, a questão da melodia foi um pouco mais da minha parte. Sentar, olhar a letra e falar assim: ‘bom, o que a gente vai poder fazer? ‘Tararan [cantando]. O que vocês acham disso, gente?’. ‘É bonitinho, professora’. ‘Então vamos cantar assim: tatata’. Eu tirava aquela parte daqui, tirava dali .... Bom, aí fui tirando, tirando, ficou aquela letra. A melodia foi um pouco mais da minha parte: ‘E aí? Está bom, gente?’

Gostaram? Mais rapidinho. Está bom assim?’ Aí a gente criou. E depois os alunos criaram a dança” (C2, ENT., p. 19-20).

Beatriz afirma que as atividades de criação não são freqüentes nas turmas de 2ª série, dado que pôde ser confirmado durante minha presença na escola, pois nenhuma das aulas observadas envolveu atividades de criação. Isso ocorre em função da pouca fluência dos alunos em termos de escrita (C2, OBS., p. 50), conforme explica a professora. Por isso, ela precisa auxiliá-los em seus processos de criação, reorganizando as frases e compondo as melodias. À medida que se desenvolvem, os alunos passam a compor não só a letra, mas também a melodia:

Inicialmente é assim: eles fazem uma melodia que, para eles, não tem outra igual. O aluno diz: ‘professora, mas não tem música igual à minha’. ‘Não, gente. Mas olha só: essa música não parece ser aquela outra?’. ‘Ah, é’. Inicialmente eles acham, não é? Depois, eles vão tendo mais critérios: ‘não, realmente essa música não existe. Essa melodia eu não ouvi ainda, professora’. Então, é uma questão de eles perceberem o que já tem pronto e o que não tem. Mas é difícil de eles perceberem logo de início. Mas eles vão criando. E na 4ª série eles criam com muita facilidade (C2, ENT., p. 20).

Em aula, a professora sugere formas de executar as canções ou procedimentos para a criação dos alunos. Mas, a partir daquilo que Beatriz reconhece como sendo a principal meta da educação musical escolar, a experiência musical e a expressão em si do aluno passam a ser consideradas o aspecto mais importante dos processos de ensino e aprendizagem. Essa concepção é revelada quando a professora discorre sobre a avaliação de seus alunos. Para ela, avaliar os alunos é algo “muito complicado” (C2, ENT., p. 24), pois dispõe de pouco tempo junto a eles em função da pequena carga

horária destinada pela escola às aulas de música. Além disso, as turmas possuem, em média, de 25 a 30 alunos.

Primeiro assim: eu tenho um período de aula, eu tenho não sei quantos alunos e me encontro com eles uma vez por semana. Um professor que trabalha cinco períodos com eles durante toda a semana conhece muito mais do que eu. Aí, vai falar assim: ‘bah, aquele aluno tem problema tal’. Tem coisas que em um período, com 30 alunos na sala de aula, tu não consegues ver. Infelizmente, tu não consegues ver. Ou tu vês sempre aqueles casos extremos: aquele aluno que fala tudo e aquele que não fala nada. E aquele que fica no meio é ignorado, porque tu não tens como analisar aquilo ali. É muito pouco tempo (C2, ENT., p. 24-25).

Seguindo as orientações da escola, os professores devem atribuir notas bimestrais a seus alunos. Para tanto, embora não encontre qualquer sentido nessa atribuição de notas, Beatriz estabelece como critério de avaliação a participação de cada aluno em suas aulas, investigando “o que ele faz, o que não faz, como é que ele faz” (C2, ENT., p. 25). Entretanto, a professora revela que

[Isso] é o que eu posso avaliar. Mas para mim, como profissional, como professora, para mim isso não diz nada. Estou avaliando uma coisa que, para mim, muitas vezes, é menos importante do que outras que eu não consigo avaliar. Por exemplo: como é que eu vou avaliar um aluno em termos de como ele demonstra a música? Como aluno, ele vai cantar a música para mim. Ele cantou da melhor forma que ele pôde, mas, em termos musicais, eu vou dizer assim para ele: ‘ah, aqui está faltando isso, aqui podia ser assim, podia ser assado’. Mas daquela forma que ele passou para mim, aquilo ali, para mim, é extremamente importante. Eu vejo que aquilo seria muito mais rico em termos de avaliação do que eu falar para ele que está faltando isso ou aquilo, entende? (C2, ENT., p. 25).

Beatriz acredita que é preciso ter um “parâmetro de objetivo” (C2, ENT., p. 25) no momento da avaliação, já que, em cada uma das séries, sua atuação é orientada por um objetivo geral. Há, no entanto, uma intenção maior que permeia todo seu trabalho: fazer com que o aluno “veja essa música que já

existe dentro” dele (C2, ENT., p. 18). Entretanto, conforme revela, essas são coisas que ela “não consegue avaliar”, pois é “muito complicado” julgar a prática musical dos alunos na escola.

Os depoimentos da professora sugerem que, na educação musical escolar, o professor deveria dar prioridade à expressão do aluno, através da qual ele poderá “desenvolver aquilo que ele tem dentro dele” (C2, ENT., p. 28). O mais importante não parece ser avaliar as características ou qualidades dessa expressão musical, mas possibilitar que ela aconteça. Nas atividades de canto desenvolvidas em aula, por exemplo, a professora pouco intervém na qualidade da execução vocal dos alunos; ela apenas solicita que cantem novamente e que prestem atenção na letra.

A melhoria das execuções ocorre à medida que os alunos se familiarizam com as canções. A canção Amigo, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, por exemplo, foi retomada em várias aulas, possibilitando que os alunos executassem-na com mais fluência, sem que a professora precisasse enfatizar qualquer aspecto específico da execução, com exceção do domínio da letra. O comentário de Beatriz ao final de uma das execuções dessa canção sugere que, para ela, o mais importante é o envolvimento e interesse dos alunos nas atividades realizadas em aulas, e não necessariamente a qualidade musical dessas atividades. Os alunos dominavam a letra, mas não conseguiam cantar no tom e não demonstravam domínio do contorno melódico. Além disso, a entrada das frases não era precisa e muitos não conseguiam manter a

pulsção. Mesmo diante dessas dificuldades dos alunos, quando terminaram, Beatriz os elogiou, dizendo: “muito bem. Agora senti firmeza. Pelo menos, vi todo mundo interessado em cantar” (C2, OBS., p. 63).

Beatriz parece não intervir na expressão musical de seus alunos por concebê-los como indivíduos únicos que precisam ter seus potenciais investigados e explorados. Como cada aluno é único, também serão únicas tanto a “música que já existe dentro dele” quanto as formas de interação com as músicas de sua “realidade”. O problema é que, devido à pequena carga horária destinada à música e ao tamanho das turmas, Beatriz parece não encontrar formas de contemplar todas as individualidades com as quais se defronta em sala de aula. Com exceção das aulas em que desenvolveu a criação sonora e teatral com pequenos grupos, as demais aulas, onde o canto foi predominante, foram organizadas de modo a envolver o grande grupo numa mesma atividade.

Por outro lado, quando se refere ao ensino específico de teoria musical e de instrumento, a professora sustenta concepções diferentes. Nesses casos, ela considera viável e necessário investigar os conteúdos aprendidos pelos alunos através de provas bem como a qualidade de sua prática musical.

Claro, se eu vou dar aula de teoria musical, aí sim. Vou ter que fazer prova para ver um monte de coisas. Isso aí tem que ter prova. Coisa teórica. Agora, a prática de música para mim é complicado de fazer. Só se minha aula fosse aula de violão: essa aula é de violão. Vamos ver como é que você está tocando. Aí sim, vou avaliar o violão, como é que o aluno está tocando o instrumento, o que está faltando. Mas minha aula não é isso. Não é de teoria nem de prática de instrumento. Os alunos que são os meus instrumentos (C2, ENT., p. 26).

Com base na concepção de que “os alunos que são os [s]eus instrumentos”, Beatriz declara que procura construir seu trabalho em sala de aula a partir da perspectiva dos alunos, em conformidade com a proposta pedagógica da escola. Nessa proposta, o aluno é visto como “personagem principal”, que possui “ritmo, estilo, forma [e] capacidades próprias” (C2, DOC.d, p. 4).

Eu sigo a proposta do colégio. Eu acredito nessa questão da construção, com certeza. Tu saíres do aluno, a partir do aluno tu fazes muita coisa. (...) Essa é a minha proposta. Tanto que é aquilo que eu estou dizendo: a minha preocupação não é ensaiar música, não é apresentar música para eles, mas essa música sair deles (C2, ENT., p. 38-39).

Tornar os alunos o centro de sua atuação pedagógica parece ser o caminho mais apropriado para Beatriz “trabalhar o som, a música que as pessoas têm dentro delas” (C2, ENT., p. 18). Por isso, a professora diz que tenta “aproveitar tudo” que os alunos trazem ou sugerem. Ela relata que procura trabalhar com um repertório que contemple os interesses e preferências musicais de seus alunos. Faz, entretanto, a seguinte ressalva:

Mas também tem uma coisa: os alunos gostam de música que está tocando no rádio. Tem músicas que não têm valor nenhum. Quer dizer, a gente não deve trabalhar qualquer música. A gente tem que trabalhar com música que tem valor. Valor de vida, de amizade, de amor, sei lá ... E não músicas que não dizem nada, tipo essas do É o Tchan!, músicas que não falam nada. Que são mesmo comerciais, entendeu? Aí eu me recuso a trabalhar. Até posso deixar que eles dancem. Tragam o CD, dancem, querem mostrar a dança que fizeram ou que imitaram, sem problemas, vamos deixar espaço para eles. Mas cantar isso, eu me recuso. Eles já estão cansados de ouvir no rádio, para que eu vou cantar? (C2, ENT., p. 43).

Quando os alunos sugerem músicas que, na concepção da professora, têm valor, ela tenta aproveitar:

Se é uma música legal, se aproveita. Eu digo: ‘ah, essa música é legal. Tu tens a letra? Deixa eu ver se tem a letra no CD’. Mas, geralmente, são aquelas músicas que tocam no rádio que não têm nada a ver, que são mais para dançar. Aquela do É o Tchan!, da bundinha não sei do quê, da mãozinha, da vassourinha ... sabe? É o que está na moda, do momento, de dança, é o que eles levam (C2, ENT., p. 44).

### 5. 3. 2 “O importante é a letra”

A crítica que a professora Beatriz faz a esse repertório classificado como “música comercial” ou música “do momento”, “para dançar”, toma como base o construto segundo o qual “o importante é a letra” da música. Para a professora, o que define o valor de uma determinada música é seu conteúdo verbal, independentemente de sua relação com os parâmetros musicais ou dos parâmetros musicais em si. Em sua concepção, “a letra tem que dizer alguma coisa” (C2, ENT., p. 14).

Eu busco muito letra. (...) Às vezes, a melodia é lindíssima mas a letra é uma droga, não é? Então eu tento ir pela letra (C2, ENT., p. 14)

Tem música popular que não tem valor, tem música popular que tem valor. É aquilo que eu te falei: eu vou pela letra. Não importa que seja rock, rap, samba, não importa. O importante é a letra (C2, ENT., p. 24)

Além de servir como critério para seleção do repertório, o construto segundo o qual “o importante é a letra” também parece relacionado ao predomínio do canto entre as atividades realizadas em sala de aula. A importância da letra é reforçada quando a professora afirma que os alunos “colocam instrumento quando já estão cantando bem. Porque, se pegam o instrumento, eles param de cantar” (C2, ENT., p. 21). Vale ressaltar que em

nenhuma das aulas por mim observadas os alunos utilizaram instrumentos musicais.

Esse construto parece permear ainda a elaboração dos objetivos gerais para a área de música em cada uma das séries, já que essa elaboração toma como base o desenvolvimento da leitura dos alunos, conforme mencionei anteriormente. Além disso, grande parte das atividades de “expressão corporal” e “criação musical e teatral” são desenvolvidas a partir dos significados atribuídos ao conteúdo verbal do repertório trabalhado. Esse foi o caso dos gestos criados pela professora para acompanhar a canção da Copa do Mundo (C2, OBS., p. 37).

O conteúdo verbal é também a dimensão através da qual a professora integra o trabalho realizado nas aulas de música ao planejamento geral da escola. Durante o período em que realizei as observações na escola, os conteúdos trabalhados por Beatriz foram desenvolvidos a partir dos seguintes “temas gerais”: semana do fundador da ordem religiosa, festas juninas, copa do mundo de futebol e dia dos pais. Como Beatriz exemplifica a seguir, o ponto de encontro entre o conteúdo de suas aulas e “o tema geral” da escola situa-se na letra das músicas; ela “procura” ou “cria” músicas - como foi o caso da canção sobre a Copa do Mundo - cujo conteúdo verbal esteja relacionado a esse tema.

Por exemplo: o professor está dando planta. Tu tens que arranjar alguma coisa que fale sobre planta. Se está trabalhando sobre animal, tu tens que trabalhar sobre animal. E às vezes não tem. (...) Às vezes, eu crio música porque é a única forma. Não tem cão, caça com gato. Porque é a única forma. Aí crio música agitada, como eles gostam, coloco a letra que é

preciso e deu. E faço meu trabalho em termos de movimentação, de corpo, de trazer a música para eles, sabe? Então, dependendo do momento, a gente se vira (C2, ENT., p. 14).

A ênfase no conteúdo verbal da música está relacionada ao fato de Beatriz acreditar que, através da letra, poderá trabalhar “valores de vida” junto a seus alunos. Por essa razão, “a letra tem que dizer alguma coisa”, não podendo abordar temas como “aquela do É o Tchan!, da bundinha não sei do quê, da mãozinha, da vassourinha”. Ao lado da “expressão corporal” e da “criação” - já explicitadas nos objetivos gerais -, os valores constituem um dos conteúdos principais a serem desenvolvidos em uma aula de música.

Olha, eu acho que [a educação musical escolar] tinha que trabalhar valores. Valores de vida, primordialmente. Tinha que trabalhar o corpo, desenvolver atividades corporais. Tinha que trabalhar a criação, o desenvolvimento dessa criação humana, a criação de som ... criação. Eu acho que são três coisas primordiais: trabalhar o corpo, trabalhar os valores e trabalhar essa criação que todo mundo tem condição de ter (C2, ENT., p. 23).

Ao incluir os valores como um dos conteúdos da educação musical escolar, Beatriz poderá contemplar em sala de aula questões como: “que tipo de sociedade você acredita que seja melhor, que tipo de pessoa você acredita que seja melhor, que tipo de vida você quer ter, que tipo de atitude você deve ter” (C2, ENT., p. 23). Essas questões, conforme explica, poderão ser abordadas através de “uma música que fale sobre isso” (*ibid.*), quando, a partir da letra, os alunos serão levados à reflexão. A professora exemplifica:

Aquela música do Gonzaguinha - Eu acredito na rapaziada. Trabalhando aquela música, você tem um monte de coisas para trabalhar. Eu acredito na rapaziada, que não fica de braços cruzados, etc. [citando a letra da canção]. O que ele está dizendo ali? Está dizendo um monte de coisas. Agora, se você vai trabalhar abobrinha, dizendo mamãe bonita, não sei o quê, e todo mundo vai dizer ‘ai, que gracinha’, não leva a pensar. A música tem que levar a

pensar. Claro que música é sentimento. Com certeza. Mas sentimento tem que levar a pensar. Senão, você fica viajando demais. (...) Tem que ser uma coisa que leve o seu espiritual, o seu emocional, mas que, ao mesmo tempo, leve você na terra e fale assim: puxa, eu tenho que mudar, eu tenho que fazer por aqui também, isso é importante (C2, ENT., p. 23).

A intenção de trabalhar “valores de vida” demonstra que a professora Beatriz está preocupada com a formação do aluno como pessoa, e não só com sua formação musical. Suas concepções de educação musical estão integradas a um projeto mais amplo de formação de futuros cidadãos. Conforme revelou em um de nossos encontros, ela acredita que, no dia a dia, todos podem fazer alguma coisa para transformar o mundo e melhorar a vida das pessoas (C2, OBS., p. 17). Influenciada por sua formação em história, conforme seus depoimentos, a professora “tent[a] introduzir um pouco essa parte política” (C2, ENT., p. 13), trabalhando “músicas mais críticas, músicas mais revolucionárias” (C2, ENT., p. 52).

Em suas falas, a professora observa que nem sempre é possível buscar e discutir o sentido das letras com os alunos, o que pôde ser confirmado nas observações. Em uma das aulas por mim assistidas, por exemplo, Beatriz introduziu uma nova canção aos alunos. Através dela, pôde trabalhar “valores de vida”, pois a amizade constituía o tema da canção. Era uma versão da canção *A little help from my friends*, dos Beatles: O que vale é a amizade, de Paulo Cesar Pinheiro. Depois de distribuídas as folhas, Beatriz avisou aos alunos que iria cantar uma vez e pediu-lhes que prestassem atenção na letra. A professora terminou a execução e logo perguntou para a turma se “deu para

pegar a letra” e se já conheciam a música. Quase nenhum aluno respondeu; apenas um ou outro levantou o dedo bem timidamente. Talvez pelo fato de os alunos não terem respondido, Beatriz disse que iria ler a letra da canção para eles. Mas apenas leu a letra e muito rapidamente (C2, OBS., p. 60-61).

A professora acredita, entretanto, que, mesmo sem sua intervenção, o aluno acabará desenvolvendo determinados valores a partir de sua experiência com músicas que veiculem mensagens verbais significativas. O aluno, por si só, será capaz de desvelar e apreender os significados do conteúdo verbal da música a partir da própria música.

Eu penso que vai chegar num ponto - um tique que dá - que o próprio aluno vai sugar isso aí. Então a gente tem que dar possibilidade e oportunidade para que esse tique possa acontecer. Como tu tens certeza disso, Beatriz? Bom, entre uma música que fale e uma música que não fale, eu acredito que a música que fala vai continuar falando. Se não falar agora, ela pode falar amanhã. Sabe aquela música, o Pezinho [canção folclórica gaúcha]? Essa música não me fala nada. Mas tudo bem. É uma música que todo mundo fala sobre ela. (...) Mas pensa: o que o Pezinho fala? Não fala praticamente nada. Se a gente pensar bem, essa música fala de uma coisa banal. Mas todo mundo se lembra do Pezinho. Alguma coisa ela está falando. Banal ou não, mas está falando. Então por que outras músicas, que falem mais do que esse Pezinho, também não vão falar de uma outra forma depois? Então esse é o meu pensamento (C2, ENT., p. 23-24).

A professora Beatriz acredita ser possível contemplar, através do conteúdo verbal da música, valores, “idéias e ideologias” (C2, ENT., p. 13) que levem o aluno a refletir sobre e a transformar sua forma de viver e o mundo ao seu redor. É com base nessa possibilidade que ela justifica a importância da educação musical escolar:

A música pode interagir com aquilo que você precisa ouvir ou que você quer ouvir. Ela pode falar de amor, ela pode falar de política, ela pode falar de qualquer outro assunto, mas assuntos que você tem interesse de ouvir. Ou que precisa ouvir (C2, ENT., p. 52).

### 5. 3. 3 “A música faz as pessoas felizes porque ela abre caminhos”

Embora enfatize a importância do conteúdo verbal da música, Beatriz acrescenta que essa não é a única forma de a música “interagir e agir nas pessoas” (C2, ENT., p. 16). Há, ainda, um segundo aspecto que justifica a presença da música nos currículos escolares. A música “pode falar”, mas também é capaz de “trabalhar um pouco mais os sentimentos” do aluno (C2, ENT., p. 52), abrindo a possibilidade de ele próprio “começar a falar pela música” e perceber que, “pela música, ele pode falar muito mais” (C2, ENT., p. 13).

Inicialmente, eu justificaria a música como primordial na vida de todas as pessoas. Porque ela é a fonte de equilíbrio, eu diria. Fonte de equilíbrio por quê? Porque ela vai harmonizar toda sua personalidade, todo o seu corpo, toda sua forma de ver, toda sua forma de viver. Ela vai abrir caminhos para você desenvolver partes da sua vida que você não desenvolve pela sua timidez. Ela vai possibilitar situações que você tenha que se desafiar, que você tenha que enfrentar desafios. E se eu estou falando de uma proposta de escola, até de cidadão - que tem de ser um cidadão aberto, um cidadão coerente, consciente - para ser tudo isso, você tem de se libertar de um monte de coisas. Então, eu acredito que a música é uma forma mágica - entre aspas - de fazer com que as pessoas se libertem de medos, preconceitos. Ela é capaz de fazer isso. De resolver situações que favoreçam você viver melhor. De repente, você vai se abrir para outras coisas, não é? Um cidadão fechado não vai saber lutar pelos seus direitos. Um cidadão com medo não vai abrir a boca para falar tudo o que pensa. Um cidadão aberto, um cidadão que reflita sobre aquilo que pensa e sente, que seja mais livre, vai ser uma pessoa mais feliz. (...) Eu acredito que a música faz as pessoas felizes porque ela abre caminhos. Ela permite que esses caminhos sejam abertos cada vez mais (C2, ENT., p. 18).

Segundo Beatriz, esses “caminhos” vão sendo abertos à medida que o professor trabalha a música que “já existe dentro” dos alunos, pois “essa

música dentro de você vai trabalhar em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos, psíquicos, enfim, várias coisas ao mesmo tempo” (C2, ENT., p. 18). A aula de música parece assumir funções terapêuticas, onde, a partir de experiências musicais, a professora procura “manter e promover o bem-estar físico, mental, social e emocional” dos alunos (BUNT, 1997, p. 251). Através de atividades que envolvam “gesto, corpo, sensibilidade e criação” (C2, ENT., p. 19), o professor poderá auxiliar o aluno não só a descobrir a música que “já existe dentro” dele, mas a se conhecer e se libertar como pessoa. A professora cita sua própria experiência como um exemplo desse processo de autoconhecimento e libertação através da música.

Ter começado a aprender um instrumento foi importante para mim. Até porque eu era uma pessoa extremamente tímida. Falar como eu estou falando agora para o gravador, jamais. A música abriu um outro horizonte na minha vida (C2, ENT., p. 12-13).

Beatriz relata ainda o caso de um aluno que recuperou sua auto-estima e superou problemas relacionados à fala quando passou a fazer parte do coro da escola. Através da música, a professora acredita que pôde “trabalhar os sentimentos” do aluno (C2, ENT., p. 52).

Todo o trabalho que a música fez nele modificou aquele menino. A auto-estima dele. Ele tinha uma auto-estima extremamente baixa, ele não acreditava no potencial que ele tinha. Não acreditava que ele era capaz, ele não acreditava nisso. Ele só tinha aquele lado negativo porque ele já era repetente. Bom, ele entrou no coro, era um baixo - é um baixo excelente, magnífico, uma musicalidade perfeita, sabe? A gagueira dele, aos poucos, foi desaparecendo. A pessoa dele foi se modificando (C2, ENT., p. 16).

Na visão da professora, através da música, o aluno poderá ainda “harmonizar todo o seu corpo”. Seus depoimentos revelam que a idéia de

“harmonia do corpo” está relacionada à musicoterapia. Para Beatriz, “a musicoterapia é a leitura da música de uma outra forma”, tratando da “harmonia do corpo, de como a música interage nessa harmonia” (C2, ENT., p. 6). Ela ressalta que não faz musicoterapia em sala de aula, mas, visando o bem-estar dos alunos, procura desenvolver alguns de seus conceitos, como o “relaxamento corporal”, por exemplo.

Beatriz realizou atividades de “relaxamento” em quase todas as aulas por mim observadas. Ao final da aula, a professora pedia que os alunos ficassem sentados onde estavam, “fech[ass]em os olhos, a boca, mãos em cima das pernas”. Nesses momentos de relaxamento, ela falava suave e lentamente com os alunos, de um modo muito delicado. Pedia-lhes que “relax[ass]em o máximo que pudessem, braços, pernas, pés, cabeça”, que “não pens[ass]em em mais nada além de descansar”. Depois, dizia que iria “contar de 10 a 0. Não é para fazer barulho nenhum”. A professora caminhava pela sala enquanto contava e falava: “10 ... respirem fundo ... 9 ... relaxem as pernas [continua com os números e com a fala lenta, suave, calma]; relaxem os braços; respirem; relaxem os ombros; a boca; vou deixar sair calmamente quem fizer direito; relaxem todo o corpo. Deixem o peso de vocês na cadeira. Relaxem”. Beatriz ia *decrescendo* e *rallentando* a fala; chegava a falar com uma intensidade muito suave. Sem alterar o tom da voz, pedia aos alunos que “continu[ass]em de olhos fechados”. E continuava o relaxamento: “Respirem ... abrir os olhos devagar; espreguicem. Só vou pedir para levantar quem

estiver sentado ... só vou pedir para sair quem estiver sentado” (C2, OBS., p. 39-40).

As atividades de “relaxamento”, aliadas às atividades de “expressão corporal”, possibilitam que Beatriz desenvolva um dos conteúdos que considera “primordiais” na educação musical: “trabalhar o corpo, desenvolver atividades corporais”. Esse conteúdo parece ser considerado “primordial” por ser parte do processo de autoconhecimento e libertação dos alunos através da música.

Ao mesmo tempo que a música “abre caminhos”, harmonizando o corpo, libertando os alunos de medos e preconceitos ou auxiliando-os a superar a timidez e a recuperar a auto-estima, a professora sustenta que é possível “ter uma visão psicológica do aluno através da música” (C2, ENT., p. 11). À medida que se relaciona com música e se expressa através dela, o aluno pode revelar determinados aspectos ou características pessoais. Por isso, Beatriz acredita que “seria interessante a música sempre trabalhar também com um terapeuta” (C2, ENT., p. 18). Através da música, o professor poderia perceber comportamentos, dificuldades, problemas ou conflitos dos alunos e essas percepções serviriam como “uma ponte” (*ibid.*) para o terapeuta, auxiliando-o em seu trabalho como um primeiro diagnóstico.

Essa “visão psicológica do aluno” também parece sinalizar caminhos para que a professora encontre as formas mais adequadas de se relacionar com os alunos de diferentes faixas etárias, procurando atender seus anseios e

necessidades. Por exemplo, “para tocar a criança, tem que ter um pouquinho de sentimento” (C2, ENT., p. 9). Por outro lado, “com adolescente, você acaba sendo um grupo terapêutico. Você passa a ser psicóloga. Isso eu não sou, mas você acaba sendo” (C2, ENT., p. 10).

Ter “uma visão psicológica do aluno”, conhecendo-o como pessoa e não apenas em termos musicais, parece ser importante para que Beatriz possa, através da música, auxiliar o aluno a desenvolver um maior conhecimento de si próprio, libertar-se de medos e preconceitos, enfrentar desafios, superar problemas e dificuldades. Dessa forma, a música poderá “abrir caminhos” para que o aluno seja feliz.

#### 5. 3. 4 “O estudo teria de ser prazer sempre”

Na concepção da professora Beatriz, parece ser necessário que todo o desenvolvimento dos alunos - tanto musical quanto pessoal - aconteça de uma forma prazerosa, pois, conforme sustenta, “o estudo teria de ser prazer sempre” (C2, ENT., p. 12). Suas falas sugerem que a preocupação em satisfazer os alunos durante os processos de ensino e aprendizagem está associada à idéia de que “já existe música dentro das pessoas”. Se o aluno fizer algo que “já está dentro” dele, ele terá prazer. Nesse sentido, a professora comenta que, com relação à área de artes (música, teatro, dança, artes visuais), os alunos não deveriam ser obrigados a freqüentar essa ou aquela disciplina,

mas sim, ter oportunidade de fazer aquilo que gostam, o que, na sua concepção, consiste naquilo que “já existe dentro” dos alunos.

Beatriz considera importante conquistar e agradar os alunos; para isso, o professor deveria “criar formas que ajudem as pessoas a gostarem” de música e da aula de música (C2, ENT., p. 5-6). Para justificar essa concepção, ela recorre à sua própria experiência como aluna, comentando que “detest[a] ler partitura” em função do modo como foi ensinada (C2, ENT., p. 6). Talvez por detestar ler partitura, Beatriz não trabalhe com qualquer tipo de partitura ou notação musical durante suas aulas. O material didático utilizado para a execução vocal consiste em folhas onde constam somente as letras das canções (C2, DOC.a).

As “formas” que, na visão da professora, poderiam ajudar as pessoas a gostarem de música e favorecer a aprendizagem de “qualquer pessoa, até aquela que nunca viu música” (C2, ENT., p. 6), parecem ser o oposto daquilo que foi ensinado durante sua formação inicial em música.

Tem professores e professores, entendeu? Dependendo da tua formação, tu fazes com que os alunos não gostem de música. (...) Se tu olhares a proposta da faculdade, quais são os conteúdos que tem de trabalhar, aquela questão toda, tem muita coisa ali que não diz nada, mas que tu és obrigado a estudar, não é? E tem professor que adere àquilo depois, que adere àqueles conteúdos e acha que aquilo ali é bom, é importante, tu tens de saber. Talvez seja a função dele ou talvez ele acredite naquilo ali (C2, ENT., p. 5).

Beatriz, entretanto, não acredita, pois, para ela, esses “conteúdos” não têm relação com a realidade e correspondem a “uma noção muito tradicional” de música, que valoriza o “erudito” e a “teoria pura” e esquece “o popular”. Selecionar um repertório de “peças populares” parece ser a principal “forma”

utilizada pela professora para fazer com que os alunos gostem de música e da aula de música. Ela afirma que o professor pode “dar pinceladas” de “música erudita”, mas desde que os alunos tenham interesse ou assim solicitem. Subjacente a essas concepções, está a idéia de que é preciso trabalhar a partir dos interesses e preferências musicais dos alunos.

Nas séries iniciais, por exemplo, Beatriz sempre procura utilizar “músicas agitadas”, que tenham “um gingado”, pois, na sua visão, esse é o repertório que vai ao encontro do gosto musical dos alunos. Ela relata um episódio onde uma das professoras regentes de séries iniciais pediu-lhe que trabalhasse com seus alunos a canção Planeta água, de Guilherme Arantes. Beatriz comenta que essa não é uma música adequada para as crianças porque a melodia é “muito ruim”.

Por quê? Porque criança quando escuta aquilo, tem vontade de dormir. Eu adoro a música, mas para eles não dá. E a professora pediu para eu trabalhar. Bom, eu dei, toquei, até tentei agitar um pouquinho, mas não dá efeito, não adianta (C2, ENT., p. 14).

Para desenvolver os “temas gerais” estabelecidos no planejamento da escola, Beatriz “procura” ou “cria músicas agitadas, como eles [os alunos] gostam” (C2, ENT., p. 14). Nas aulas por mim observadas, a maior parte das peças foi executada em andamentos rápidos e intensidade forte, mesmo que suas versões ou arranjos originais não o fossem; os acompanhamentos executados pela professora no teclado e no violão eram bem ritmados e sincopados, ricos em contratempos e acentos nos tempos fracos; as pausas entre as frases da melodia das canções eram preenchidas com fragmentos

melódicos e/ou padrões rítmicos. Essas características parecem conferir à música o caráter “agitado” que a professora acredita ser do gosto dos alunos.

Como Beatriz “não tem um planejamento muito livre”, nem sempre ela pode trabalhar o repertório que considera mais apropriado para atender o gosto dos alunos. Isso acontece, por exemplo, quando ela é solicitada a preparar os alunos para se apresentarem durante as missas realizadas na escola. A professora explica que, nesses casos, por ser “uma parte religiosa” (C2, ENT., p. 14-15), o repertório a ser executado pelos alunos é escolhido pelo Serviço de Orientação Religiosa (SOR), com o auxílio dos professores de música. Estes opinam sobre as músicas escolhidas, podendo excluir determinadas peças, caso não considerem apropriadas para os alunos. Além de atender às recomendações do SOR, Beatriz relata que é preciso também satisfazer as expectativas dos pais dos alunos em relação ao repertório. Como essa é “uma questão” da qual Beatriz “não tem como fugir”, além de “fazer o seu teatro”, a “forma” que ela encontra para agradar os alunos é “colocar um pouco de doce nisso aí” (C2, ENT., p. 39).

O aluno diz: ‘ai, sora, não quero ensaiar, não quero cantar música para a missa’. Aí eu falo: ‘mas, gente, não sou eu. Pessoal, eu tenho de ensaiar com vocês. E ai de vocês se não vierem na missa, eu estou perdida, pessoal’. E os alunos: ‘ai, sora, mas ninguém vem ...’. E eu: ‘ah, pessoal, mas eu estou fazendo a minha parte. O diretor está achando que vem um monte de gente na missa. O pai de vocês não merece, a mãe de vocês não merece? Aí, por favor, gente! O que custa?’. Aí eu vou, faço todo aquele alarde ... (...) E são músicas religiosas, tu já viste, não é? Algumas músicas não têm um gingado como eles gostam. Então a gente se complica um pouco nisso aí. Mas tu não tens como fugir. (...) Então, dentro dessa proposta, tu tens de levar o aluno a entender que, de repente, não é tão ruim assim: ‘poxa, o que custa? A gente pode colocar instrumento, adoçar um pouco colocando instrumento ... Quem sabe a gente não pode dançar? Vocês são criativos? Então cantem essa música com gestos ...’. Sabe? Colocar um pouco de doce nisso aí. Agora, é uma questão da qual eu não posso fugir (C2, ENT., p. 38-39).

Depois de uma das aulas onde ensaiou as músicas a serem executadas pelos alunos na missa do dia dos pais, a professora comentou que algumas das peças escolhidas pelo SOR “eram terríveis para as crianças”. Para “animar os alunos”, ela “modificava algumas músicas”. Por exemplo: segundo Beatriz, em sua versão original, a canção Amigo, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, é muito lenta e calma. Para envolver os alunos, ela procurou executá-la em um andamento mais rápido e com “um acompanhamento mais balanceado” (C2, OBS., p. 57). Durante os ensaios, além de “modificar” a versão original, Beatriz solicitava, entre outras coisas, que os alunos executassem a pulsação com palmas, ora em cima ora embaixo, levassem o punho cerrado ao ar, gritando “hei”, agitassem braços e mãos ao alto (C2, OBS., p. 46; p. 62).

“Fazer seu teatro” e “todo aquele alarde” são “formas” que Beatriz encontra para fazer com que os alunos não desistam facilmente de uma atividade, mesmo que não queiram realizá-la. Com essa postura, procura conquistar os alunos e envolvê-los no trabalho. Uma vez envolvidos, ela pode “colocar um pouco de doce” nesse trabalho, fazendo com que as atividades sejam prazerosas para os alunos.

A professora parece acreditar que “o estudo teria de ser prazer sempre” porque, somente sentindo prazer naquilo que faz, o aluno poderá descobrir sua capacidade de fazer música e, através da música, “harmonizar toda sua

personalidade, todo o seu corpo, toda sua forma de ver, toda sua forma de viver”.

Esse é o “enfoque” de educação musical escolar de Beatriz, construído ao longo de toda sua trajetória, caracterizada por uma situação biográfica única. Como ela mesma diz, “esse é o meu trabalho. Eu acredito nele e o fundamento” (C2, ENT., p. 30). Neste capítulo, procurei reconstruir o “enfoque” de educação musical escolar de Beatriz a partir de suas concepções e ações. Procurei ainda desvelar o “fundamento” de seu trabalho, identificando os construtos a partir dos quais a professora concebe e concretiza o ensino de música na Escola Beta.

O construto segundo o qual a música “já existe dentro” das pessoas, por exemplo, é o fundamento das concepções e ações da professora em termos de “principal meta” da educação musical, repertório, conteúdos e atividades a serem desenvolvidos em aula, objetivos gerais das séries iniciais do ensino fundamental, avaliação, proposta pedagógica e estratégias de ensino. As concepções e ações em termos de repertório também tomam como base os construtos segundo os quais “o importante é a letra” e “o estudo teria de ser prazer sempre”. Por isso, o repertório trabalhado em aula é constituído, principalmente, por “peças populares” que fazem parte da realidade dos alunos e que contemplam alguns de seus interesses e preferências musicais.

Quando vistos como um conjunto, os construtos constituem o quadro de referência que sustenta, orienta e dá significado às concepções e ações de educação musical da professora Beatriz.

## **6 A PROFESSORA RITA**

### **6.1 Breve retrato da professora Rita e da Escola Gama**

Na época da coleta de dados desta pesquisa, a professora Rita tinha 33 anos. Licenciada em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1988, Rita sempre quis ser professora. Vem lecionando música em escolas privadas de Porto Alegre desde 1984 e, desde 1989, é professora de música da Escola Gama, onde leciona em séries iniciais e finais do ensino fundamental. Quando esses dados foram coletados, Rita também atuava como professora de música de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em uma outra escola privada de Porto Alegre. Além disso, ministrava aulas particulares de violão.

A Escola Gama foi fundada em meados da década de 1960. É uma escola de caráter comunitário que, no ano de 1998, atendia cerca de 1200 alunos, provenientes de classes socioeconômicas favorecidas, nos três níveis do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A música constitui disciplina curricular obrigatória da educação infantil à 8ª série do ensino fundamental. O fato de a música integrar o currículo da educação infantil e do ensino fundamental é tido como um diferencial da escola, como algo que, nas palavras da professora Rita, “faz com que muita gente procure a Escola Gama”, “dando[-lhe] uma certa credibilidade” (C3, ENT., p. 9). Nos documentos por mim coletados, onde a escola se dirige aos pais e à comunidade de modo geral visando divulgar seu projeto educacional, a música sempre surge com algum destaque. Como exemplo, ao abrir o *folder* que circulava no ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, no alto da página logo se via uma foto de alunos tocando flauta doce. A legenda da foto esclarecia que “o ensino da música é atividade curricular desde as primeiras séries, assim como o aprendizado da segunda língua” (C3, DOC.b, p. 33).

Segundo Rita, quando da sua criação, a idéia

(...) era criar uma escola que desse essa amplidão de conhecimentos e favorecesse também o desenvolvimento de outras linguagens. De outras coisas que não fosse só aquele ensino formal da matemática, do português, das ciências (C3, ENT., p. 18).

Por conceber a música como linguagem, um dos objetivos específicos da escola sempre foi o de “alfabetizar musicalmente” (C3, ENT., p. 18), conforme explica a professora Rita. Um recurso importante no processo de desenvolvimento da leitura e escrita musicais é o ensino da flauta doce, que se inicia na 2ª série do ensino fundamental e prossegue até o final do ensino fundamental.

As aulas de música são ministradas por professores especializados desde os primeiros níveis da educação infantil. A Escola Gama, na época da coleta, contava com outras duas professoras de música, além de Rita, sendo que uma delas era também a coordenadora da área de música. A carga horária varia de acordo com as diferentes séries. Na educação infantil, as aulas de música são ministradas duas vezes por semana, em períodos de 50 minutos. Na 1ª série do ensino fundamental, as aulas acontecem uma vez por semana, por um período de 50 minutos. Na 2ª série, os alunos voltam a ter dois períodos de aula por semana, pois é nessa série que são iniciados na flauta doce. Na 3ª e 4ª série os alunos têm um período e meio de aula a cada semana, totalizando 75 minutos. Na aula de meio período, Rita costuma revisar a aula anterior, corrigir tarefas e “passar o repertório” (C3, OBS., p. 28). Nas séries finais do ensino fundamental os alunos voltam a ter somente um período de aula por semana. Esses arranjos de horários foram fruto de negociações entre as professoras de música e a coordenação pedagógica frente aos cortes de gastos devido às dificuldades financeiras por que passou a escola.

Um dos pilares da proposta pedagógica da escola é a “qualificação do espaço” escolar, através da construção de “ambientes específicos a cada área do conhecimento” (C3, DOC.b, p. 2). Sendo assim, no ensino fundamental, a escola dispõe de duas salas específicas de música: uma destinada às aulas de música das séries iniciais e outra para as séries finais. A sala de música das séries iniciais, onde realizei as observações, é bastante ampla, iluminada,

silenciosa e limpa, e conta com bom isolamento acústico, boa ventilação e temperatura agradável. Em prateleiras suspensas e armários estão dispostos vários instrumentos de percussão de som indeterminado, xilofones, um violão e um teclado, além de televisor, videocassete e rádio-gravador com CD. Há ainda um armário que guarda o material didático utilizado em aula pela professora, como partituras, letras de canções e tarefas escritas. A sala está localizada no mesmo bloco das séries iniciais do ensino fundamental, próxima às salas de todas as turmas de 1ª a 4ª série, sugerindo a integração do espaço físico escolar.

A música também está presente em outros espaços escolares, além das salas específicas. Durante as aulas, é comum que os alunos realizem algumas tarefas fora da sala de música. Nos corredores, pátios e quadras esportivas, por exemplo, é possível ouvir os alunos tocando flauta doce ou encontrá-los fazendo atividades escritas. Além disso, participam, cantando e tocando, dos eventos escolares e realizam apresentações musicais ao final do ano letivo, conforme revela a professora Rita.

É comum os alunos se apresentarem. Para eles é uma coisa supercomum. (...) Para nós é muito natural fazer as coisas, estar presente nas coisas porque faz parte. Por exemplo, no aniversário da escola, as crianças cantam a Canção da Escola, o grupo dos alunos maiores toca a canção na flauta. Então, se vai acender o bolo, cantar o parabéns para a escola, a música está ali junto. Se tem uma atividade, por exemplo, de fim de ano, claro, vai ter a apresentação, que é de praxe aqui. Todo fim de ano tem apresentação de música. De todos os alunos. Aí a gente tenta, na apresentação, sempre chamar a atenção para aquilo que foi trabalhado. Não é simplesmente um *show* musical. É uma atividade em que tu estás mostrando o trabalho. Mas é uma tradição da música fazer parte dos momentos da escola (C3, ENT., p. 19).

Os dados aqui apresentados referentes às séries contempladas, à carga horária, ao espaço físico e aos recursos disponíveis sinalizam formas de valorização da música como disciplina curricular por parte da escola. Além disso, conforme dito anteriormente, a música é vista como uma disciplina que dá “credibilidade” à escola. Entretanto, os depoimentos da professora Rita sugerem uma certa ambigüidade na relação da escola com a música.

Apesar de ser um colégio que tem a tradição desse trabalho de música, eu acho que é uma coisa que as pessoas não têm conhecimento, até porque a gente não tem a oportunidade de sentar e de mostrar. Eles sabem que é sério. Inclusive, eu acho que a música é muito bem tida por causa disso, porque a gente consegue matar a cobra e mostrar o pau, como diz o ditado. Porque eles vêem, é muito óbvio. O trabalho está muito ali, está muito na produção do aluno. Os alunos produzem todo o tempo (...). Acho que os pais têm até muito pouco questionamento em relação à música por isso. Porque, para eles, é uma coisa até muito visível, é muito claro o trabalho. Mas, mesmo assim, as pessoas não conhecem a intenção do trabalho. (...) Porque não tem um momento para tu dizeres isso (C3, ENT., p. 7).

Embora exista uma “tradição” de educação musical, a coordenação pedagógica não parece integrar a música, como disciplina, ao projeto educativo da escola. As exigências e influências da coordenação em relação ao trabalho desenvolvido em aula são mínimas, referindo-se somente ao que a professora Rita chama de “parte burocrática” (C3, ENT., p. 31): entrega, dentro dos prazos estabelecidos, de objetivos, planejamento e avaliação anual e trimestral, exigência feita a todos os professores da escola, independentemente da área e/ou nível de atuação.

(...) agora, eles estão muito mais presos ao papel do que à prática de aula. Antes, como eu te disse, outras direções, outras épocas da escola, as pessoas tinham mais na mão o trabalho mesmo. (...) Então, atualmente, eu acho que está mais exigente nesse sentido e menos exigente no resto. Porque tu convidas as pessoas para assistirem a tua aula, ninguém vai. Por exemplo: ‘vai dar uma olhada’, entende? Ou em relação ao SOE [Serviço de

Orientação Educacional], algum aluno está com problema: ‘vai dar uma olhada no fulano de tal’. E elas alegam que têm muita reunião, que têm muita coisa para fazer e não têm tempo. (...) Cada um acha que está cumprindo bem o seu papel. Elas acham que tentam fazer o máximo, mas não fazem coisa nenhuma (C3, ENT., p. 31-32).

É uma pena, porque é uma escola que tem excelentes profissionais em todos os setores. Até parece que eu estou fazendo uma propaganda ruim da escola, do lugar onde eu trabalho. Tem muito professor bom, mas as pessoas estão começando a se desgostar. Vai ficando complicado porque tu estás tendo de segurar a peteca sozinho (C3, ENT., p. 32).

Mas não é só o professor de música quem tem “de segurar a peteca sozinho”. A falta de conhecimento por parte da coordenação pedagógica e o isolamento da área não são problemas específicos da disciplina de música. A professora Rita observa um “descaso geral” (C3, ENT., p. 34) com todas as disciplinas especializadas nas séries iniciais.

Eles largam a gente dentro da sala de aula, confiam e deu. Eu acho perigosíssimo isso! A gente tenta, a gente insiste, mas eles têm medo da gente. Eles têm medo porque é uma coisa que eles não dominam, não é? Porque não têm conhecimento. Ao invés de procurar para tentar conhecer e tentar até te questionar, por exemplo: ‘pô, mas tu estás falando isso e estás fazendo aquilo!’. Ou então: ‘observei na tua aula e não observei que tu escreveste lá’. Nunca fizeram isso. Nunca teve alguém que fez isso. E isso é uma coisa preocupante. A gente dá risada. Ontem, uma colega de artes visuais me disse: ‘Rita! Tu pedes, tu imploras para as pessoas te observarem, te falarem coisas, mas, se tu quiseres, tu podes emburrecer dentro dessa escola’. Porque ninguém vai lá te instigar, te questionar. Não fazem. É uma coisa impressionante (C3, ENT., p. 34).

A falta de envolvimento e comprometimento com a área de música por parte da coordenação pedagógica acaba por refletir na relação dos professores regentes de séries iniciais com a música. Rita comenta que, “efetivamente, não há espaço” (C3, ENT., p. 13) para um planejamento em conjunto. A integração das disciplinas especializadas, entre elas, a música, ao trabalho desenvolvido pelo professor das séries iniciais não é uma proposta da escola,

ocorrendo somente a partir de iniciativas individuais dos professores das disciplinas especializadas.

Os próprios professores regentes das séries iniciais, às vezes, estão completamente à parte do que a gente está fazendo. Porque não se tem tempo hábil, não se senta, não se discute ... . Porque a gente [as professoras de música], como grupo especializado, só se reúne por disciplina (C3, ENT., p. 6).

As falas de Rita sugerem que, quando a escola sustenta que valoriza a música como disciplina curricular, também parece estar “muito mais pres[a] ao papel do que à prática de aula”. A escola, por um lado, assume a música como um de seus cartões postais. Mas, por outro, não concretiza ou oportuniza ações que sinalizem seu comprometimento com a área. Assim, Rita perde a oportunidade de crescer e aprender com os demais participantes da escola, questionando, transformando e aperfeiçoando seu trabalho como professora. E a música, como disciplina, perde a possibilidade de participar mais efetivamente do projeto coletivo da escola, contribuindo para sua concretização.

Eu acho que [a minha concepção de aula de música] tem a ver com o que a escola tem no papel, mas na realidade poderia ser bem diferente. Poderia estar mais afinada com todas as coisas e poderia render muito mais. Poderia contribuir muito mais. Está no caminho, eu acho que tem a ver. Eu acho que em relação ao que a escola espera, ao que ela diz ali no papel, estamos perfeitamente afinadas, perfeitamente sintonizadas. Mas, na realidade, eu não sei se isso acontece em todos os momentos (C3, ENT., p. 33).

Antes de apresentar a concepção de aula de música de Rita, a seguir, procuro descrever sua trajetória como professora.

## 6. 2 Trajetória da professora

Rita iniciou sua formação musical dentro de sua própria casa. Conforme relata, seu “pai sempre foi muito ligado à música, cantou em coro quando jovem e sempre cultivou isso em casa. A gente sempre teve essa vivência” (C3, ENT., p. 1). O pai, autodidata em música, também regia o coro da igreja, do qual Rita passou a fazer parte. Além disso, era dono de um armazém, freqüentado por “muitos tipos do bairro”, que lá iam para cantar e tocar. Rita “ficava de olho” naquilo que esses “tipos” faziam e foi assim que aprendeu a tocar violão: observando e imitando esses “tipos”. Conforme define, “foi uma formação comigo mesma; sozinha” (*ibid.*). É dessa vivência no armazém que vem sua “ligação com a velha guarda da música popular” e sua “paixão” pela música popular de modo geral (*ibid.*). Mais tarde, a partir da 6ª série do primeiro grau, Rita passou a ter aulas de música na escola, integrando também o coral mantido pela mesma.

Paralelamente à sua vivência musical, Rita “sabia que queria ser professora desde sempre”. E, como ela mesma pergunta, “por que não professora de música?” (C3, ENT., p. 1). Afinal, ela já cantava e tocava violão. Iniciou, então, em 1983, o curso de licenciatura em música no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Rita comenta que, no Instituto de Artes, encontrou um espaço muito restrito para continuar se dedicando à música popular, o que a levou, dentro do curso, a se

“voltar totalmente para a educação musical” (C3, ENT., p. 2). Em relação à “área específica da pedagogia musical”, ela comenta o seguinte:

Eu até acho que eu dei sorte em relação aos professores que eu peguei nessa área de educação musical propriamente dita. Eu sentia que os professores, dependendo do interesse deles, conseguiam fazer essa tua preparação ser uma coisa mais real. Voltada para a realidade. Mas tinha muita gente que delirava. (...) Às vezes, eu achava que o pessoal ficava perdido, completamente fora da realidade que ia trabalhar. Se era um curso para formar professores ... (C3, ENT., p. 3).

Eram pessoas que estavam ligadas à área de educação musical e fazendo trabalhos em relação a isso, publicando coisas e sabedoras dessa realidade de escola. Tinha o Aplicação, que era um colégio com um trabalho de educação musical interessante, o Instituto de Educação, a própria Escola Gama e o trabalho do município. (...) Eram pessoas que estavam ali em contato com isso e tentavam te mostrar essas coisas. Então, eu acho que a área específica da pedagogia musical foi superboa (C3, ENT., p. 4).

Embora considere necessário ao professor conhecer as realidades das escolas, os depoimentos de Rita sugerem que esse conhecimento não parece condição suficiente para se ensinar música.

Claro, tem a tua formação. Eu acredito que ninguém dá aquilo que não tem. Eu acho que tu, como professor, não podes ser como hoje em dia, que se forma pessoal para o magistério, o pessoal aprende a dar aula mas não aprende a ter conteúdo. Acho que tu tens de ter conteúdo (C3, ENT., p. 3).

Ao mesmo tempo que procurava desenvolver seu “conteúdo” durante sua formação inicial, Rita também se tornava, ela própria, conhecedora das realidades de escola, pois, em 1984, ano seguinte ao seu ingresso na licenciatura, começou a atuar como professora em uma escola confessional de Porto Alegre. Ela conta que foi contratada para ministrar aulas de educação artística para a 5ª série do primeiro grau. Aos poucos, entretanto, “convenceu” os irmãos de que “não tinha formação para ser professora de artes” (C3, ENT.,

p. 2) e conseguiu “implantar uma aula que fosse realmente uma aula de música” (*ibid.*). Em 1988, após concluir sua licenciatura, Rita passou a lecionar também na Escola Gama que, no ano seguinte, lhe ofereceu uma carga horária maior. Rita optou, então, por sair da escola confessional e “ficar de vez na Escola Gama”, já que esta última “tinha um trabalho interessante de educação musical, com mais condições” (C3, ENT., p. 2).

Mesmo satisfeita com sua formação inicial e com uma experiência de 14 anos de magistério, Rita defende que o professor não pode “negar essa coisa de ter de estudar; mas um estudo sério. Aí eu volto àquela coisa do estudo para si próprio. É o teu conteúdo” (C3, ENT., p. 5). Procurando um desenvolvimento contínuo de seu “conteúdo” como professora de música, desde que se formou, Rita procura “estar atendida” (C3, ENT., p. 3) e, assim, vem participando de cursos e seminários tanto na área de educação musical quanto na área de educação. Além disso, “depois de 10 anos de formada” (C3, ENT., p. 2), está pensando em fazer um curso de mestrado. Rita ressalta, no entanto, que esse curso não poderia ser na área de música, pois, conforme explica

(...) é complicado. Porque eu não tive esse trabalho todo de instrumentista e realmente sempre precisei trabalhar. Eu sei que é aquele terror entrar lá [referindo-se ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS]. Sei de colegas meus que foram fazer, por exemplo, o Flávio, que hoje é regente. O Flávio foi um que teve dificuldade para entrar. E eu fico pensando assim: pô, um cara que toca muito mais do que eu, sabe muito mais do que eu ... . Então eu tenho um certo medo de enfrentar um mestrado na área de música. Talvez alguma coisa em termos de educação. Eu estou realmente pensando nessa idéia (C3, ENT., p. 2-3).

Durante sua formação inicial, a professora Rita estudou flauta doce e violão. cursou ainda dois semestres de piano. No entanto, sente-se “superlimitada” como instrumentista, o que, na sua visão, constitui uma frustração e um obstáculo para cursar um mestrado em música. Mas, por outro lado, aquilo que Rita chama de limitação é decorrência de uma escolha: ser professora de música e não musicista.

Realmente, como instrumentista eu sou superlimitada. Não foi a minha inclinação. (...) Mas porque eu não me dediquei, porque tu colocas um caminho na tua cabeça, vai naquilo, te enfia naquilo e vai. (...) Mas é uma coisa que me incomoda. Pelo que as pessoas te cobram: como tu vais formar um professor de música que não é músico? Para isso entrar na cabeça da gente e para tu assimilares isso também é complicado. E eu digo: eu não sou musicista, na verdade. Eu arranho ali, toco flauta, toco violão, mas eu toco o acompanhamento, toco violão popular. Mas é complicado de administrar, é sério. E as pessoas não discutem isso. (...) A droga quando a gente é consciente das coisas é que tu ficas todo o tempo martelando essas coisas na tua cabeça e tu não tens tempo hábil para tudo (C3, ENT., p. 38).

“Discutir as coisas”, “ter consciência”, “estar sempre buscando” são frases que permeiam o discurso da professora Rita. Ela se define como “uma xereta” (C3, ENT., p. 5), uma pessoa que sempre foi “interessada nessa coisa de buscar” (C3, ENT., p. 3-4). Suas falas sugerem que ela procura crescer e desenvolver continuamente seu “conteúdo” como professora. Por isso, relata que tenta ler e “ouvir todo o mundo”.

Eu acho que eu tento ouvir todo o mundo e tirar o que é legal de todo o mundo. Eu não fico presa a um autor ou outro. Nesses dias, eu estava lendo - num livro do Tatit - algumas coisas a respeito da dicção musical de cada um, das várias dicções do Brasil. Eu acho que eu consigo absorver de cada um alguma coisa que me sirva. E tento aplicar aquilo ali e ver por que linha eu posso ir. Ou mesmo quando eu acho alguma coisa absurda, eu proponho que a gente discuta aquela coisa absurda até para ver onde é que vai dar (C3, ENT., p. 29).

Discutir com os coordenadores e professores, de modo geral, e com os professores de música, em particular, é uma maneira de trocar idéias e problematizar questões e temas escolares, criando subsídios para que “as pessoas saibam porque estão fazendo isso ou aquilo” (C3, ENT., p. 6). Além disso, o professor precisa refletir sobre a própria prática, “repensando” e “mexendo” nos conteúdos e objetivos de ensino, “resolvendo com o tempo” qual a maneira mais apropriada de ensinar determinados tópicos aos alunos, “repetindo” e/ou “renovando” suas ações em sala de aula. É com base nessa reflexão que Rita elabora, a cada ano, o planejamento de suas aulas.

Eu mantenho os objetivos principais, os conteúdos. Uns a gente vai mexendo. De um ano para o outro, a gente vê que se encaixam melhor com tal série, que eles [os alunos] estão mais prontos. Por exemplo: essa questão do ritmo. A gente foi resolvendo com o tempo onde a gente introduzia a nomenclatura, essa série de coisas. Com a prática, tu vais repensando e localizando aqui ou ali (C3, ENT., p. 28).

Ao ter consciência daquilo que faz e saber justificar o que faz, o professor torna-se capaz não só de “defender o [seu] trabalho” como também de “defender a sua área”. É a partir dessa postura que Rita vem desenvolvendo seu trabalho. E, conforme relata, “eu acredito no que faço, gosto e procuro fazer o melhor” (C3, ENT., p. 28-29).

### **6.3 Construtos**

Procurando compreender o que Rita faz e como ela concebe aquilo que faz, identifiquei, a seguir, o conjunto de construtos que parece fundamentar,

orientar e dar sentido às suas concepções e ações de educação musical escolar. Esses construtos são os seguintes: a) “Tu passas essa idéia da língua, da linguagem musical”; b) “Na escola tu não podes ser um professor fechado na tua área”; c) “Tu tens de ter uma ação com intenção”; e d) “Eu procuro ficar atenta à caminhada que cada [aluno] faz”.

### 6. 3. 1 “Tu passas essa idéia da língua, da linguagem musical”

A professora Rita concebe a música como uma linguagem. “Sintonizada” com a proposta inicial da escola, Rita justifica o ensino de música nas escolas como uma forma de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma outra linguagem, além da matemática, do português ou das ciências, por exemplo, propiciando-lhe uma formação mais abrangente. A professora observa que “está tentando resgatar essa idéia dentro da escola”, evitando que a comunidade escolar perceba a aula de música como “uma coisa só de apresentação” (C3, ENT., p. 18-19).

Como linguagem, a música caracteriza-se por uma “associação de elementos: parte do corpo, entra no intelecto e, ao mesmo tempo, desenvolve a sensibilidade” (C3, ENT., p. 18). Assim, Rita justifica a importância de se desenvolver a linguagem musical pelo fato de que

(...) a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança, da pessoa. Foca a sensibilidade, que eu acho que é uma coisa fundamental da música. Ela tem todo esse poder de congregar as pessoas, de reunir, de mexer com os afetos, que é uma coisa inegável. (...) Não tem como tu tirares

isso da música. Além disso, favorece toda essa coisa da criançada que eu acho que está perdida, que é a motricidade, o elemento rítmico da música, que é superforte. E a gente vê a gurizada cada dia mais dura (C3, ENT., p. 17).

Além de propiciar o desenvolvimento da “sensibilidade” e da “motricidade” dos alunos, a música é ainda capaz de desenvolver o “intelecto” ao “favorecer outras áreas” (C3, ENT., p. 7).

Por exemplo, quando tu estás trabalhando uma relação rítmica, aquilo ali, matematicamente, trabalha o raciocínio. Uma série de coisas estão envolvidas naquilo ali que não só a música (C3, ENT., p. 7).

Também na própria linguagem, na coisa da articulação, do ouvido, de relacionar o elemento figura-fundo na música, que é tu te antenas para os detalhes, para uma série de coisas. E para a própria visão da cultura, de uma série de elementos que tu tens de transmitir, que tu tens de resgatar (C3, ENT., p. 17).

A partir de todo esse potencial da música, Rita estabelece como “meta fundamental” da educação musical escolar

(...) favorecer essa coisa integral da pessoa, sem dissociar. (...) Tu jogares com tudo isso é uma coisa complicada, porque são áreas bem distintas, mas tu podes, sem muita dificuldade, mexer com elas ao mesmo tempo. Eu acho que isso é uma meta fundamental que eu tenho. Não é tu seres aquela pessoa que fica fazendo aquele joguinho: ‘ah, vamos sentir essa música’. Tu tens que projetar outras coisas, outras instâncias, não ficar naquela coisa piegas. Essa é minha meta fundamental (C3, ENT., p. 18).

O desenvolvimento pleno da música como linguagem passa pelo domínio da leitura e escrita musicais. A “alfabetização musical” não é um objetivo específico somente da escola, mas da própria professora.

Quando a gente começa, com a 2ª série, a introduzir a leitura - que começa com a flauta -, a gente fala muito claramente para as crianças que elas vão se alfabetizar em uma outra língua. Tu passas essa idéia da língua, da linguagem musical. Mas por que é língua? Porque tem símbolos, sinais, escrita, leitura, execução, forma e é uma forma de comunicar (C3, ENT., p. 18).

Os “símbolos, sinais, escrita, leitura, execução [e] forma” definem especificidades da música. Além disso, como linguagem, a música “é uma forma de comunicar”, constituída por dimensões como “letra, melodia, ritmo, pulso, andamento, [intensidade, timbres], acompanhamento instrumental, efeitos sonoros, etc.” (C3, DOC.a, p. 24). A partir dessas especificidades e da “associação de elementos” que caracteriza a música como linguagem, Rita define os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas. A professora procura “trabalhar tudo”, “pegar uma canção, por exemplo, e trabalhar todas as coisas” (C3, ENT., p. 22). Essas “coisas” vão sendo explicitadas por Rita em diferentes momentos de suas falas: vivência corporal dos elementos musicais, improvisação e criação musicais, análise, execução instrumental, canto, técnica vocal e instrumental, notação musical, folclore e história da música.

Embora considere que “tudo é importante” (C3, ENT., p. 23), nem todas as atividades são contempladas pela professora em sala de aula de modo equilibrado. Rita comenta que sente necessidade de “fazer mais momentos de movimentação, de trabalho corporal. (...) Tem de intensificar esse tipo de coisa” (C3, ENT., p. 23).

Eu tenho tido dificuldade para trabalhar com isso em função das turmas grandes que a gente tem agora. Antes, a gente conseguia fazer um trabalho mais intencional e mais específico para cada aluno, porque eu tinha menos crianças e podia interferir muito mais (C3, ENT., p. 17).

Em relação às atividades de improvisação e criação, a professora Rita relata que

Aqui na Escola Gama, por exemplo, com os alunos pequenos eu trabalho em cima de paródia. Eles fazem paródia também como um exercício de adequação de métrica, de prosódia. Eles fazem muito isso. E também trabalham muito com arranjos, como eles fizeram com essa música da água [Água, de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes], por exemplo: criar ambientação sonora, que eu acho que também é uma forma de improvisação, de criação (C3, ENT., p. 16).

Posteriormente, além de “paródia” e “ambientação sonora”, Rita solicita aos alunos que componham a partir de idéias e procedimentos utilizados em composições já existentes.

(...) eu mostrei várias propostas de onde eles poderiam partir. Por exemplo, dum poema. Às vezes, tem cara que se interessa por um poema e resolve musicar o poema. Resolve interferir musicalmente no poema. Então é essa idéia da interferência dos elementos musicais. O outro resolve partir duma célula rítmica. O outro resolve partir de um conjunto de sons, melodicamente situado. (...) Eu acho que tu tens de mostrar exemplos. Não é aquela coisa do ‘siga o modelo’. Mas tu tens de mostrar, até porque eles não têm isso muito presente. Por exemplo, quando eu mostrei aquela canção Pulsar, do Caetano [Veloso]. Eu levei o cartazão com o ‘Pulsar’, que eu fiz, e mostrei que a interferência ali foi bem no poema. Sob vários aspectos: usando símbolos, associando um timbre a uma altura e a idéia do próprio poema, do título - que é ‘Pulsar’ - que a música é um pulso. E aí um grupo pegou um poema do Manuel Bandeira, se não me engano, e quis fazer uma coisa mais ou menos parecida. Eles pegaram o poema ‘aquela onda, anda e onda’ [citando um trecho do poema]. E aí pegaram todo o movimento da onda e conseguiram fazer uma coisa muito legal, muito interessante (C3, ENT., p. 16).

Embora seus depoimentos revelem diferentes estratégias de ensino, Rita comenta que, assim como em relação à vivência corporal, também “sente falta de trabalhar um pouco mais com improvisação” e criação musical (C3, ENT., p. 22), já que, para desenvolver essas atividades,

(...) tu tens de ter mais tempo. E, com criança, se tu ficares muito tempo numa coisa só, elas se frustram muito se não vêem o resultado. Como a gente tem perdido em termos de carga horária, em termos de tamanho de grupo, eu sinto que o nosso trabalho está deixando um pouco a desejar nesse

sentido. No sentido de trabalhar o improviso, a criação musical, que eu queria trabalhar mais (C3, ENT., p. 22-23).

Os dados obtidos através das observações corroboram os depoimentos da professora, pois são poucas as atividades de aula que envolvem improvisação e criação musicais. Na aula anterior às férias, quando revisaram o repertório estudado durante o primeiro semestre, os alunos executaram uma paródia criada por eles. Entretanto, somente em uma das sete aulas por mim observadas Rita trabalhou com improvisação. Aproveitando o retorno às aulas depois do período de férias, ela solicitou que os alunos improvisassem respostas musicais através do canto. A atividade, conforme as explicações da professora, consistiu em “manter a atenção e fazer a improvisação ao mesmo tempo”. Rita fazia uma pergunta, executando-a duas vezes, com voz e acompanhamento de violão. Os alunos ouviam a pergunta e, quem achasse que poderia responder, levantava a mão e improvisava uma resposta, cantando e acompanhado ao violão pela professora. Rita sempre ressaltava que a resposta teria que combinar com o ritmo e a melodia da pergunta executada por ela (C3, OBS., p. 18-19).

O depoimento da professora, a seguir, sugere que a pequena presença das atividades de improvisação e criação não parece decorrer somente das dificuldades impostas pela carga horária e pelo tamanho das turmas, conforme identifica, mas também de sua própria dificuldade e receio de compor.

(...) eu sou pouco corajosa para compor. Já achei que eu devesse compor mais. (...) Às vezes, eu fico me perguntando porque eu não componho mais. A gente poderia compor ... . Ou então, quando eu vejo trabalhos que eu

gosto, como esses do pessoal do Rumo, eu fico pensando naquilo que o Milton [Nascimento] diz: ‘certas canções que ouço cabem, por que não fui eu que fiz’, não é? Acho que eu deveria compor, sentar e botar na cabeça: Rita, vai! Mas eu acho que também isso o Instituto de Artes fez comigo. É uma coisa que, até hoje, eu não superei bem. Eu acho que até por isso que eu custo a voltar lá e fazer alguma outra coisa. Minha auto-estima baixou muito quando eu entrei lá por causa do pouco respeito a quem fizesse uma música que não se encaixasse naqueles padrões do conservatório. Isso é uma coisa que me incomoda muito. E isso me bloqueou, me tirou um pouco em termos de auto-estima. Então até hoje eu brigo com isso. (...) Fiquei meio receosa nesse sentido. Daí, tu custas mais a te lançar e fazer, sabe? (C3, ENT., p. 28-29).

Nas aulas por mim observadas, as atividades de análise e execução são predominantes. Parecem ser atividades centrais, pois é a partir delas que a professora Rita desenvolve técnica vocal e instrumental, notação musical e noções sobre folclore. A análise é concebida pela professora como uma atividade fundamental, já que possibilita aos alunos “compreender aquilo que estão fazendo” (C3, ENT., p. 23). Desse modo, surge sempre como uma preparação para o fazer musical, contemplando noções de estruturação, notação, folclore, técnicas de execução e compreensão do conteúdo verbal da música. Em todas as aulas por mim assistidas, a execução vocal e/ou instrumental foi precedida pela análise. Em uma dessas aulas, por exemplo, Rita apresentou uma nova canção aos alunos e, juntos, procuraram desvelar e compreender alguns dos elementos que compõem a linguagem musical, como “sinais” representativos de respiração, alturas, durações, compasso, número de compassos e estrutura de frases, bem como noções de técnica instrumental e folclore. Após analisarem a canção, os alunos foram solicitados a executá-la, primeiramente cantando e, depois, na flauta. A análise continuou presente

durante a execução, quando a professora solicitou, por exemplo, que os alunos atentassem para as frases e as diferenças entre as mesmas, bem como para as pausas (C3, OBS., p. 4-8).

Assim como a análise, a notação musical não é trabalhada isoladamente, como um fim em si mesma. Ela é o ponto de partida para o processo de análise, uma vez que este é realizado com base na partitura, auxiliando os alunos a “compreender[em] aquilo que estão fazendo”. Também é o ponto de partida para as atividades que envolvem execução na flauta doce, visto que a “alfabetização musical” ocorre através do ensino de flauta. Como um dos objetivos específicos da escola e da professora é o de “alfabetizar musicalmente”, a flauta está sempre presente nas aulas. Todos os alunos possuem seu próprio instrumento, que os acompanha em todas as aulas de música. Levar a flauta para as aulas de música é, inclusive, um dos critérios adotados para a avaliação dos alunos. Vale ressaltar que a professora trabalha somente com a notação musical tradicional.

A execução vocal, por sua vez, nem sempre envolve o uso de partitura, pois também é trabalhada por imitação. Nesse caso, os alunos ouvem gravações e recebem uma folha com as letras das canções. Posteriormente, essas canções são arranjadas pela professora, acrescentando ao canto instrumentos de percussão de som indeterminado.

A execução dos arranjos é realizada a partir das indicações da professora e não envolve a elaboração ou o uso de partituras. Na aula anterior

ao início das férias de inverno, Rita fez “uma revisão” (C3, OBS., p. 11) do repertório trabalhado desde o início do ano. A partir de sugestões dos próprios alunos, a turma executou várias peças. Em todas elas, Rita apenas fornecia as indicações do arranjo, como exemplifica a execução da canção Parabéns Gaúcho. Para relembrar o arranjo, Rita foi para o quadro e desenhou um pequeno pandeiro. Em seguida, escreveu duas pausas de semínima e, em letras maiúsculas, “paz e alegria”. Depois, explicou para a turma: “pandeiro toca nas pausas e o ritmo na última frase”, que começa com ‘paz e alegria ...’. Rita escolheu três alunos que fariam o trio de pandeiros. Depois, pegou o violão e disse que iria tocar a introdução. E explicou que tocaria duas vezes a melodia e, em seguida, entrariam as flautas. Os pandeiros tocariam nas pausas da flauta e depois na última frase. Rita começou a execução e deu os sinais de entrada para as flautas com a cabeça. Tocaram uma vez e, ao terminar, a professora teceu alguns comentários: “tem que entrar junto”; “o pandeiro está muito forte. Tocou seco. Cuidar o jeito de segurar o pandeiro”. Rita continuou sentada com o violão, mas pegou o pandeiro e mostrou aos alunos a maneira mais adequada de executá-lo (C3, OBS., p. 12).

O final desse episódio de aula revela ainda como a técnica de execução - no caso, em relação ao pandeiro - é abordada pela professora. A técnica não é trabalhada isoladamente, como um fim em si mesma, mas a partir da produção dos próprios alunos, visando aperfeiçoá-la.

Como linguagem, a música é concebida por Rita como “uma forma de comunicar”. Por isso, a professora considera “muito natural” que os alunos se comuniquem musicalmente, mostrando sua produção. Parece ser inerente ao fazer musical tocar e cantar tanto para os colegas e para a professora, durante as aulas, quanto para a comunidade escolar, nos eventos e apresentações promovidos pela escola. Em suas falas, Rita ressalta que “o trabalho (...) está muito na produção do aluno. Os alunos produzem todo o tempo; eles têm aquela pasta” (C3, ENT., p. 7). A pasta parece representar o trabalho de educação musical e seus frutos, que são a produção dos alunos. É nessa pasta, do tipo pasta-catálogo, que cada um deles guarda todo o material trabalhado nas aulas de música: tarefas escritas, partituras e letras de canções.

Permeando toda a produção musical dos alunos, está a preocupação da professora com a formação “integral” dos mesmos, o que envolve o desenvolvimento da “sensibilidade”. Rita aproveita “todo esse poder [da música] de congregar as pessoas, de reunir, de mexer com os afetos” e, através dela, procura “projetar outras coisas, outras instâncias”. Assim, junto aos demais professores, busca desenvolver entre seus alunos hábitos, atitudes, habilidades, valores e formas de relacionamento social que perpassam os diferentes componentes curriculares, revelando seu comprometimento com o projeto coletivo da escola.

Durante as aulas, Rita sempre reforça a necessidade de o grupo construir e respeitar regras e combinações, de os alunos se comprometerem

com a organização e cuidado com o material individual e de uso comum, com a entrega de tarefas e materiais solicitados, com a participação e envolvimento nas atividades de aula, contribuindo com seu grupo (C3, DOC.a, p. 21-24). Procura ainda observar e fomentar determinadas atitudes, formas de relacionamento e convivência dos alunos em relação aos colegas e a ela própria.

Além disso, a avaliação, por exemplo, além de propiciar que os alunos acompanhem seu desenvolvimento musical, transforma-se em uma oportunidade para Rita trabalhar a crítica dos alunos uns em relação aos outros, fazendo com que entendam e respeitem as diferenças existentes no grupo.

Como a gente adota a flauta e a flauta é um instrumento que o aluno constrói o som, alguns alunos vão chegar com condições excelentes, até porque se dedicam mais, porque gostam, se identificam com o instrumento. Outros vão conseguir dar o mínimo. No grupo tu tens que trabalhar toda essa questão porque também surge a crítica: 'ah, fulano ao meu lado está tocando uma nota desafinada' (C3, ENT., p. 23).

E, dentro disso, tu trabalhas toda essa gama de dificuldades. Tu vais aprofundando todas essas questões do aluno com ele mesmo, que eu também acho importante (C3, ENT., p. 23-24).

De modo semelhante, ao preparar os alunos para as apresentações musicais, Rita não objetiva desenvolver somente habilidades musicais.

Eles têm essa familiaridade com a apresentação, que eu acho importante também. Tu também estás trabalhando com isso aí: a pessoa se expor. Porque qualquer profissional, hoje em dia, precisa ter muito essa coisa do se expor, do saber convencer, de ter o seu discurso, de defender a sua área. Isso é importantíssimo hoje em dia para qualquer pessoa, em qualquer área. E isso aí é uma coisa que a gente também tenta trabalhar com eles (C3, ENT., p. 21).

### 6. 3. 2 “Na escola tu não podes ser um professor fechado na tua área”

Rita está comprometida com o projeto educativo da Escola Gama. Por isso, além de buscar o desenvolvimento da linguagem musical, procura, através de suas aulas, contribuir para a formação integral do aluno, desenvolvendo hábitos, atitudes, valores e habilidades que poderão auxiliá-lo não só nas demais áreas curriculares mas também na sua vida de modo geral. Mas suas falas revelam ainda que, para que se integre ao projeto escolar, a educação musical deve ter um caráter interdisciplinar. Embora reconheça conteúdos específicos da linguagem musical e estes constituam o foco de sua atenção durante as aulas, Rita acredita que, na escola, a música deve estar relacionada às demais áreas curriculares.

Na escola tu não podes ser um professor fechado na tua área. Tu tens de relacionar com os outros conteúdos, com as outras áreas. (...) Então eu procuro fazer essa ponte para que a criança possa perceber e se interesse mais. E procure até relacionar melhor isso aí na cabeça dela (C3, ENT., p. 3).

A criança tem de ter essa idéia do todo. Se tu perdes esse todo, fica difícil para eles. Tem de relacionar com as outras coisas que eles estão fazendo. Eu acho muito pouco interessante que o professor de música, de educação física ou de artes - estou falando de áreas bem afins, porque todas são especializadas - chegue numa escola sem saber o que o professor [de séries iniciais] está fazendo. Por exemplo, eu sou uma xereta. Eu estou sempre querendo saber o que o professor [de séries iniciais] está fazendo, o que os alunos estão trabalhando, para que a criança também possa fazer isso aí na cabeça dela (C3, ENT., p. 4-5).

Durante sua formação inicial, ao cursar as disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino na Faculdade de Educação, Rita teve

aulas com professores “que estavam muito envolvidos em projetos que eram interdisciplinares e que abriam a cabeça” (C3, ENT., p. 5).

Eram aulas em que a gente encontrava alunos de todos os cursos da UFRGS. Tinha gente das ciências, da matemática, das letras, enfim de todos os cursos que tinham as licenciaturas. Inclusive, teve um professor muito legal. (...) Uma vez, ele propôs que a gente organizasse grupos mistos e preparasse aulas com atividades interdisciplinares. Era uma coisa que já sinalizava, naquela época, uma tendência. Mas ele efetivava aquilo ali, fazia a gente discutir. Não era aquela coisa piegas: ‘ah, fazer interdisciplinaridade. Tem uma letrinha de música que fala sobre água, sobre o chão. Vamos cantar porque a professora está trabalhando isso’. Não era. Era ir ao âmago da questão. E a gente discutia textos filosóficos, era muito embasado. Eu achei excelente (C3, ENT., p. 5).

Mas a busca pela interdisciplinaridade não parece decorrer somente das experiências desenvolvidas por Rita durante sua formação inicial. Conforme ressalta, a idéia de relacionar as diferentes áreas curriculares, de trabalhar o todo, é fruto de uma crença pessoal: “eu faço por conta e risco. (...) Eu faço muito por crença” (C3, ENT., p. 5). Ela comenta que “gostaria de ter vivido na Renascença para ser do tipo o universal, [pois tem] paixão por tudo, por uma série de coisas” (C3, ENT., p. 11).

Eu tento passar para os alunos essa idéia de que tudo pode se transformar em tudo. Que a música se transforma em vida, a vida tem a ver com tudo. É aquela coisa da vida como ela é. Eu acho que isso é uma coisa que ou tu tens ou tu não tens. Se tu és uma pessoa que faz isso, tu fazes isso muito facilmente. É uma coisa muito natural para mim. Até porque eu me ligo nisso. Acho que eu vivo assim, eu sou assim, tento fazer assim (C3, ENT., p. 13).

Se, na “vida como ela é”, a música “pode se transformar em tudo”, na escola, ela “se presta” não somente “para favorecer uma série de áreas da criança”, mas também para “favorecer outras áreas” de conhecimento. Essas concepções, aliadas à “associação de elementos” que caracterizam a música

como linguagem, parecem subjacentes a alguns dos argumentos utilizados por Rita para justificar o ensino de música nas escolas, conforme apresentei anteriormente.

(...) quando tu estás trabalhando uma relação rítmica, aquilo ali, matematicamente, trabalha o raciocínio. Uma série de coisas estão envolvidas naquilo ali que não só a música (C3, ENT., p. 7).

Também na própria linguagem, na coisa da articulação, do ouvido, de relacionar o elemento figura-fundo na música, que é tu te antenares para os detalhes, para uma série de coisas. E para a própria visão da cultura, de uma série de elementos que tu tens de transmitir, que tu tens de resgatar (C3, ENT., p. 17).

Buscando fazer com que seus alunos tenham “idéia do todo”, Rita procura relacionar os conteúdos de suas aulas àquilo que está sendo vivenciado na escola de modo geral. Desse modo, o retorno às aulas depois do período de férias transformou-se em tema para a improvisação; durante a semana do aniversário da escola e a semana da pátria, o repertório trabalhado contemplou, respectivamente, a Canção da Escola e o Hino Nacional; nas aulas do mês de agosto várias atividades envolveram o folclore, tema trabalhado por toda a escola. Além disso, em diferentes momentos das aulas observadas, a professora procurou relacionar os conteúdos trabalhados na aula de música com conteúdos das disciplinas de português e matemática. Esse é o caso, por exemplo, quando Rita explica que na música, assim como nos textos, as vírgulas “mostram o lugar de respirar” (C3, OBS., p. 5). Ou ainda quando explica que a palavra folclore tem origem inglesa e que a letra k, do original, foi substituída pela letra c, já que a primeira não faz parte do alfabeto utilizado na língua portuguesa.

Rita relata alguns projetos interdisciplinares desenvolvidos junto à turma por mim observada bem como a outras turmas.

Quando essa turma estava trabalhando com água, os alunos foram à hidráulica, eu dei para eles aquela canção Água [de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes] (...) que fala de todo o curso da água, de todo o ciclo da água. Depois eles fizeram um trabalho de sonorização. (...) E eles fizeram coisas superinteressantes, porque, a partir da letra, tu trabalhas uma série de coisas. Tu começa a ver que quando a água está em cima, eles associaram com o som agudo. Aí mandei sublinhar na letra. Depois eles criaram grupos e sonorizaram isso. E, automaticamente, vieram coisas que eles estavam trabalhando em aula, que eles viram, eles relacionaram imagens, relacionaram uma série de coisas e por aí vai (C3, ENT., p. 13).

A 3ª série normalmente trabalha com Porto Alegre. Então, no ano passado, eu fiz todo um apanhado de músicos daqui. Tinha saído um disco com várias canções cujo tema era Porto Alegre. Com vários compositores, cantores, músicos daqui. Então eu propus uma pesquisa sobre os músicos de Porto Alegre. E aí já ampliou um pouco mais e acabou pegando o Rio Grande do Sul, porque são pessoas que vieram depois para a capital e ficaram aqui. E aí os alunos pesquisaram, foram na internet, fizeram um monte de coisas, trabalhamos Vitor Ramil, Nei Lisboa e tudo. E vai indo, acontece naturalmente. Depois, a gente retomou essas pesquisas e elas foram trabalhadas em aula (C3, ENT., p. 14).

Embora ressalte a necessidade de integração entre a música e as demais áreas curriculares, nas aulas por mim observadas a atenção da professora parece concentrar-se em conteúdos musicais específicos. Somente na aula dedicada ao dia do folclore, Rita contemplou, além dos conteúdos musicais específicos, literatura, brincadeiras e adivinhações, procurando mostrar aos alunos que o folclore está presente não só na música, mas em diferentes formas de expressão (C3, DOC.a, p. 7-8).

A pequena presença de atividades e/ou projetos interdisciplinares nas aulas parece relacionada ao fato de que a Escola Gama sugere e apoia a integração das diferentes áreas curriculares, mas, segundo Rita, “não proporciona muito. Cada um faz por si mesmo” (C3, ENT., p. 3). Por isso,

como revela o depoimento a seguir, para concretizar suas concepções, a professora “corre atrás das pessoas” (C3, ENT., p. 5) para descobrir o que os professores de séries iniciais estão trabalhando em sala de aula.

Por exemplo, eu vi agora que a 4ª série começou, sem muita intenção, a trabalhar com lendas gaúchas. (...) Como eu já estava preparando material para trabalhar o folclore, eu procurei fazer com que as lendas também entrassem no trabalho, como já entram vários aspectos. (...) Claro, eu estou te contando a grosso modo porque isso aí é uma coisa que leva um tempo. E, de repente, eles começaram a dizer: ‘ah, mas como tu sabes que a gente está trabalhando lendas?’. E eu disse para eles: ‘ah, isso aí é porque eu sou xereta. Eu vou lá saber o que a professora de vocês está fazendo’. Depois eu falei: ‘não. A gente tem um planejamento’. Às vezes, eu minto para eles, dizendo que a gente tem um planejamento conjunto. Quer dizer, a gente até tenta. Mas, efetivamente, não tem espaço para isso. Tu buscas porque tu és xereta mesmo (C3, ENT., p. 12-13).

### 6. 3. 3 “Tu tens de ter uma ação com intenção”

Para Rita, a música caracteriza-se pela “associação de três elementos”, a dizer, “corpo, intelecto e sensibilidade”, propiciando o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, tomando como base o caráter interdisciplinar da educação musical escolar, a música “pode se transformar em tudo”, ela “se transforma em vida” [e] a vida tem a ver com tudo”. A linguagem musical pode desenvolver o corpo, o intelecto e a sensibilidade; pode favorecer outras áreas, quando, por exemplo, desenvolve o raciocínio matemático ao trabalhar a relação entre os diferentes valores rítmicos. Pode ainda contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de se expor, de entender e aceitar a diferença, bem como da crítica e autocrítica dos alunos. Assim, o

alcance da educação musical escolar torna-se “muito amplo” (C3, ENT., p. 17).

(...) é tanta coisa que nem me ocorre tudo agora. (...) Eu acho que teria que mostrar. Eu acho que a melhor forma é mostrar exemplos. Exemplificar na prática. Seria o caso de pegar uma atividade, dissecá-la e mostrar. Por exemplo: se tu dissecares uma canção, o que tu podes fazer com ela, eu acho que tu podes mostrar ene coisas que tu vais atingir no ser humano (C3, ENT., p. 17).

Na visão de Rita, o professor “pode usar ene estratégias” em relação à música. Entretanto, para que possa contribuir com o desenvolvimento do aluno, precisa ter uma “intenção” em relação àquilo que faz. Ela sustenta que “tudo que tu poderes estudar é lucro. Desde que tu tenhas uma intenção fazendo isso” (C3, ENT., p. 17).

Tu tens de ter uma ação com intenção. É uma coisa que eu percebo um pouco com os professores em geral. Tem gente que dá aula assim: dou o conteúdo e deu. Tem gente que dá aula sem intenção. Porque caíram nessa função do construtivismo, dessas teorias todas e aí não fazem aquelas ligações, não dão os nós, não têm aquele famoso fio condutor que faz com que a criança perceba que aquilo vai chegar em algum lugar. Eu acho que tu tens de ter intenção em tudo que tu fazes. Tu não podes só largar uma coisa para os alunos. Às vezes, tu até fazes um *relax*, uma coisa sem compromisso. Até a gente, como pessoa, às vezes precisa disso. Mas eu acho importante e fundamental que tu saibas aonde tu queres chegar com aquilo e que essa intenção seja muito clara (C3, ENT., p. 4).

Com base nessa visão, Rita procura estabelecer “objetivos bem claros para a disciplina” (C3, ENT., p. 24), como sugere um dos relatórios da 2ª série do ensino fundamental. No segundo trimestre de 1998, a professora teve como objetivos desenvolver em seus alunos as capacidades de:

(...) manter organizado seu material, bem como trazê-lo nos dias de aula; participar e envolver-se nas diversas atividades, contribuindo com seu grupo; ampliar seu repertório de canções, memorizando letras, melodias e ritmos; executar as notas trabalhadas, utilizando a mão esquerda, com suas respectivas posições (sol, lá, si dó e ré); movimentar o corpo coordenando

movimentos amplos e adequando-os a estímulos sonoros diversos; participar de conjuntos instrumentais, executando os elementos musicais trabalhados; apreciar obras musicais, realizando análises escritas e orais de seus elementos (letra, melodia, ritmo, pulso, andamento, acompanhamento instrumental, efeitos sonoros, interpretação, etc.); conhecer, identificar e caracterizar elementos gerais do Folclore Brasileiro, reconhecendo sua importância na formação da identidade cultural de nosso país (C3, DOC.a, p. 24).

Parece não haver sentido em desenvolver um determinado conteúdo junto aos alunos se as “intenções” do professor em relação a esse conteúdo não estiverem claras. Definidas as “intenções”, o professor poderá traçar os caminhos, definir estratégias e procedimentos que lhe possibilitem concretizá-las. Como exemplo dessa concepção, Rita relata que, na Escola Gama, os alunos de 8ª série revelaram o interesse de “trabalhar a linguagem do *clip*” e “de analisar *clips*” (C3, ENT., p. 16). Para a professora, entretanto, não é suficiente “analisar *clips*” se ela não tem clareza quanto ao que pretende com o trabalho e às contribuições do mesmo para o desenvolvimento dos alunos. Por isso, comenta: “eu ainda vou ver como fazer isso. Ainda estou pensando, ainda estou estudando uma idéia de como fazer isso com eles” (C3, ENT., p. 16).

Essa concepção está presente ainda nos critérios estabelecidos por Rita para selecionar o repertório a ser trabalhado com seus alunos. Ela procura contemplar o “folclore”, “o popular” e “o erudito”, abrangendo diferentes compositores, gêneros e estilos (C3, ENT., p. 26-27). Procura ainda partir dos interesses dos alunos e aproveitar suas sugestões. Ressalta, entretanto, que sempre há uma “intenção” por trás de suas escolhas. Com os alunos mais novos, por exemplo, Rita busca, principalmente, “coisas diferentes, que não

são veiculadas” pelos meios de comunicação (C3, ENT., p. 26), pois, conforme relata, eles ainda estão muito presos à “música comercial” (C3, ENT., p. 17), como canções da Xuxa, do grupo É o Tchan! e de novelas.

Os dados obtidos através das observações e dos documentos revelam que, na 3ª série, o repertório contempla canções do folclore gaúcho, nacional e estrangeiro, bem como “coisas diferentes” e pouco “veiculadas” pela mídia, como canções de Paulo Tatit, Edith Derdyk, Gustavo Finkler, Jackson Zambelli, Arnaldo Antunes e Hélio Ziskind. “O erudito” está pouco presente, pois, segundo a professora, é contemplado com mais intensidade somente a partir da 4ª série.

Caso seja de interesse dos alunos, Rita “também aproveita” o repertório veiculado pela mídia, pois acredita que é preciso “respeitar o gosto” dos alunos (C3, ENT., p. 36). Entretanto, não perde de vista sua intenção de desenvolver o conhecimento e a crítica musical dos mesmos.

A gente também aproveita isso, porque eu acho que é uma forma de chegar e eles gostam de tocar o que ouvem. Sem dúvida. Mas tu vês, no ano passado a gente pegou aquela Ciranda da Rosa Vermelha. Estava na novela mas, ao mesmo tempo, ali tu já resgatas a ciranda, daí tu já levas outras coisas. Então, quando eu pego uma coisa que está na mídia, imediatamente, eu procuro fazer uma associação que vá mais além. Para não ficar aquela coisa por aquilo (C3, ENT., p. 26).

Eu procuro muito trabalhos desses grupos como o Rumo, desse pessoal que trabalha na TV Cultura, que eu acho que tem coisas excelentes. Que trabalham a música naquela visão de manipular, de outra forma que não seja essa forma tão tradicional. Tradicional no sentido de estar na mídia (C3, ENT., p. 27).

Eu sempre procuro fazer eles chegarem a essa idéia de que existe o mesmismo, aquela coisa que tem gente que quer fazer para ganhar dinheiro, para estar na mídia e deu. Mas tem gente que quer perseguir uma idéia (C3, ENT., p. 15).

No depoimento a seguir, Rita relata algumas conquistas decorrentes da “pesquisa sobre os músicos de Porto Alegre” e do Rio Grande do Sul realizada junto a alunos de 3ª série. Essas conquistas parecem resultar das “intenções” da professora em relação ao trabalho desenvolvido: ampliar o conhecimento dos alunos sobre os músicos locais para, com isso, também ampliar seu conceito de música gaúcha. Além disso, Rita procurou “favorecer” o desenvolvimento da capacidade de pesquisar de seus alunos.

(...) a gente retomou essas pesquisas e elas foram trabalhadas em aula. E tinha aluno que conhecia músicos, conhecia pessoas, trouxeram CDs. E aí eles vêem que a coisa estava muito próxima deles. Que, às vezes, tu és amigo de um músico, de um artista, de um isso, de um aquilo e ele é daqui. E aí os alunos se deram conta de como são poucas as rádios daqui que veiculam as pessoas daqui. O cara é daqui e tu não conheces, mas tu conheces um cara que é lá de longe. Tu estás tão perto e tão longe disso aí. Daí, tu vêes aluno que vem te perguntar depois onde é que ele pode comprar o disco. Então eu acho que isso é uma coisa legal, porque as pessoas não têm isso aí. A rádio não divulga. Em casa, se a rádio não divulga, automaticamente o aluno não tem esse contato. E no Rio Grande do Sul complica muito por essa coisa do gaúcho. A música nativista é uma música muito característica e muito típica no sentido de que, às vezes, ela se torna pouco aberta para uma coisa mais popular no sentido mais amplo. Não é como nordestino. A música típica nordestina é mais aberta. O gaúcho é uma coisa muito atravancada. Então a idéia que esse pessoal tem de música daqui é o Galpão Crioulo, o Galpão Nativo e aí fica muito distante das crianças. Fica muito festa junina, festa de gaúcho e deu. Então eu mostrei que não, que tem gente daqui que faz rock, tem gente daqui que faz todo tipo de música. E eles começaram a se dar conta. E trouxeram trabalhos excelentes. Briguei também, porque alguns pais disseram: ‘ah, mas como é que tu pedes um trabalho desse? Não tem bibliografia, não tem isso, não tem aquilo’. Mas aí eu também faço os alunos se darem conta de que pesquisar não é só livro, não é só enciclopédia. É jornal, por exemplo. Daí eu levava jornal, eles também levavam, a gente encheu o mural de coisas do Segundo Caderno [do jornal] Zero Hora. (...) A pesquisa ainda é uma coisa complicada também. Porque promover pesquisa é aquela coisa bitolada: vai lá, senta com uma enciclopédia, copia, achou tudo e deu. E isso é uma coisa que eu procuro trabalhar muito também: ‘pesquisar não é copiar uma enciclopédia. Isso aí eu vou lá e trago a enciclopédia, leio com vocês, dou uma cópia para cada um e deu’. E aí eles se deram conta que uns conseguiram uma coisa, outros conseguiram outra e a gente juntou tudo aquilo e aquilo resultou num material, que eu dei todo o resumo para eles (C3, ENT., p. 14-15).

Algumas frases utilizadas por Rita na citação acima sugerem que é a partir de suas próprias “intenções” que o professor orienta e interfere no processo de aprendizagem dos alunos:

E aí os alunos se deram conta de (...) (C3, ENT., p. 14).

Então eu mostrei que (...) (C3, ENT., p. 14).

Mas aí eu também faço os alunos se darem conta de que (...) (C3, ENT., p. 14).

A importância que Rita atribui à intenção do professor parece relacionada à sua concepção de educação.

Se eu for me analisar como pessoa, de modo geral, e como educadora, eu acho que eu tendo muito mais para uma coisa tradicional. Eu me sinto uma pessoa tradicional nesse sentido. Porque eu acho que, tomando um chavão e uma frase: cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é, cada um faz seu caminho. Mas, a parte isso, tu tens de criar nas pessoas um sentido de que disciplina é uma coisa importante. Formalização é uma coisa importante (C3, ENT., p. 30).

Para Rita, “disciplina é uma coisa importante” porque ela não se considera “uma pessoa *laisser-faire*, de deixar a coisa rodopiar, azar, deixar rolar” (C3, ENT., p. 31). Como deseja concretizar suas “intenções”, atingir sua “meta fundamental” e os objetivos estabelecidos a cada trimestre, na visão da professora, alguma ordem e a observância de determinadas normas ou regras tornam-se necessárias. Por isso, nem sempre a aula de música será “prazerosa para o aluno”.

É outra coisa que eu brigo lá na escola também, porque, às vezes, eles dizem: ‘ah, a escola tem de ser prazerosa para o aluno’. Eu acho que nem tudo é prazer. Porque tu cresceres, tu aprenderes as coisas, é muito sofrido. Eu digo para os alunos: ‘olha, gente, ninguém aqui vai baixar o santo e sair tocando. Se vocês não estudarem em casa ...’ (C3, ENT., p. 37).

Durante as aulas, Rita enfatiza que “a aula de música não é recreio nem hora de brincar” (C3, OBS., p. 34) e que é preciso fazer o “tema de casa” (C3, OBS., p. 29) ou “estudar [o repertório] para a próxima aula” (C3, OBS., p. 8). Além disso, procura mostrar aos alunos porque “disciplina é uma coisa importante”, salientando, por exemplo, que se não respeitarem a “combinação” de “não tocar flauta fora de hora” (C3, OBS., p. 11), não conseguirão ouvir as explicações nem fazer a tarefa solicitada; se não levarem a flauta para a aula de música, deixarão de participar de várias atividades; se, numa atividade em duplas, alguns alunos se dispersam e começam a conversar, não estarão sendo “justos com os colegas” (C3, OBS., p. 40) que ainda não participaram.

A “formalização”, por sua vez, é importante porque, na visão de Rita, “tu não chegas a lugar nenhum sem uma coisa formalizada” (C3, ENT., p. 30). “Cada [aluno] faz seu caminho” mas, por outro lado, na escola, esse caminho é influenciado pelo professor. Ao sugerir que o professor não deveria deixar o aluno onde está, a idéia de “formalizar” para “chegar a algum lugar” parece reforçar a importância do professor e de suas intenções nos processos de aprendizagem dos alunos.

A importância atribuída à “formalização” leva a professora Rita a valorizar as convenções e o conhecimento já sistematizado em música. Com base nessa valorização, ela justifica, por exemplo, o ensino da notação musical tradicional.

Por que tu vais ficar fazendo as coisas de qualquer jeito? Eu sei de escolas, de professores que dão aula de flauta que só ensinam decoreba, só ensinam a música decor. Já vi gente fazendo esse tipo de trabalho. Por que tu vais subestimar a capacidade de entender de uma pessoa? De, muito naturalmente, com muita tranquilidade, por exemplo, reconhecer um compasso, como os alunos fazem em aula? Por que não? (C3, ENT., p. 21).

Como mostra o depoimento a seguir, essa atitude não se restringe às aulas de música.

Eu andei brigando lá na escola porque andavam querendo tirar a nomenclatura: plural é o mais de um; o feminino é dar o casal. O que é isso?!? Por que não dizer para a criança dar o feminino, o plural, o coletivo? Eu não tenho esse problema com o conhecimento. Eu acho que tu tens que formalizar as coisas. Não tens que dar a coisa por dar (C3, ENT., p. 21-22).

Ao “reconhecer um compasso”, figuras rítmicas, pausas, alturas, sinais de respiração, por exemplo, os alunos se tornam capazes de compreender e dominar os “sinais e símbolos” da linguagem musical. Por isso, a notação musical está sempre presente nas aulas de Rita. Além disso, ela procura utilizar o vocabulário musical específico: vozes, cânone, eco, frases, acompanhamento, durações, pulsação, ritmo, forte-fraco, grave-agudo, introdução, refrão, estrofe, entre outros.

Vale ressaltar que os termos técnicos não são impostos pela professora, mas introduzidos gradativamente a partir da compreensão conceitual dos alunos, como pude observar em suas aulas. Em uma delas, enquanto explicava a indicação de compasso (2/4) da canção, Rita não utilizou os termos técnicos para se referir às figuras rítmicas. Começou sua explicação perguntando para a turma “o que é o número de cima?”. Os alunos responderam: “duas pulsações”. Logo em seguida, um aluno perguntou o que significava o número

que estava embaixo. Rita explicou que “esse 4 é um código para essa figura [e desenhou uma semínima]. Mais tarde, a gente vai entender porque esse código”. Depois, perguntou quantas pulsações tinha cada figura e desenhou um sinal ( | ) embaixo de cada figura ou grupo de figuras - no caso das duas colcheias - para indicar a pulsação. Antes que a professora perguntasse sobre as duas colcheias, um aluno se adiantou, dizendo que “as duas ficam com uma pulsação porque tem o cabinho”. Rita logo confirmou: “isso, muito bem”. Ela ia apontando e perguntando quantas pulsações tinha cada figura, sem usar a terminologia técnica, e os alunos sempre respondiam. Ao final, desenhou uma mínima, que não aparecia naqueles dois primeiros compassos e também perguntou para a turma o número de pulsações. Os alunos responderam corretamente (C3, OBS., p. 38-39).

Durante a entrevista, a professora esclarece que, embora sempre procure utilizar o vocabulário musical específico,

(...) alguma coisa a gente deixa para um pouquinho mais tarde, porque é muita coisa para a cabeça deles. Tu vê que eu estou falando: é a branca, é a preta; com haste, sem haste. Na 4ª série a gente já introduz isso. Até poderia já estar introduzindo, mas eu acho que não tem porquê. Importa é que eles entendam que é a pulsação. A mesma coisa com o compasso. Às vezes, tu falas que a semínima vale 1. Não é bem assim, mas para tu explicares que no 6/8 é a colcheia que vale 1 é difícil. A gente andou sentando com o pessoal da matemática e vendo como trabalhar isso porque eles aprendem fração na 5ª série. Não tem como falar nisso agora (C3, ENT., p. 22).

Outra preocupação da professora é desenvolver técnicas de execução. Já que estão tocando flauta doce, por exemplo, o desenvolvimento da fluência dos alunos passa pela aquisição de habilidades específicas, como “o sopro, a articulação, a respiração [e] a postura” (C3, ENT., p. 37). Existem formas

convencionais de se executar a flauta. Privar os alunos dessas habilidades e convenções seria limitar tanto as possibilidades do instrumento quanto o desenvolvimento dos alunos. De modo semelhante, não basta cantar, independentemente da qualidade da execução; é preciso ao menos cantar afinado.

Embora considere que a “formalização é uma coisa importante”, isso não significa que Rita trabalhe somente com o conhecimento científico ou formal. Ela comenta, por exemplo, que procura investigar e trabalhar a partir dos interesses dos alunos e está sempre atenta a matérias e artigos publicados nos jornais diários, procurando integrá-los ao seu trabalho em sala de aula. Além disso, costuma recomendar aos alunos que, em suas pesquisas, consultem a internet, como pude observar nas aulas. A “intenção” que permeia o trabalho de Rita parece ser a de promover o confronto entre, por um lado, os interesses e saberes não-sistematizados dos alunos e, por outro, as convenções e o conhecimento científico ou formal trazidos pelo professor.

Nesse sentido, Rita está “sintonizada” com a proposta pedagógica da escola, segundo a qual, para definir os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, os professores devem considerar “o que os alunos já sabem, o que os alunos querem saber [e] o que é importante o aluno saber” (C3, DOC.b, p. 26). A aprendizagem é concebida como um processo de “descoberta e autoconstrução”, mas, ao mesmo tempo, resultante “das interações qualitativas

do aluno com materiais, situações e experiências organizadas pelo professor” (C3, DOC.b, p. 24).

#### 6. 3. 4 “Eu procuro ficar atenta (...) à caminhada que cada [aluno] faz”

Rita ressalta a necessidade de o professor agir a partir de intenções claras para que saiba e consiga “chegar em algum lugar”. Ela valoriza a “disciplina”, as convenções e o conhecimento formal; define conteúdos específicos da linguagem musical e, a partir deles, estabelece metas e objetivos a serem desenvolvidos com seus alunos. Com isso, enfatiza a importância da intervenção do professor nos processos de aprendizagem, responsabilizando-o pelo desenvolvimento dos alunos. Mas isso não significa que a educação seja um processo centrado exclusivamente no professor.

Eu acho que educar para qualquer coisa é construir alguma coisa. Tu estás construindo a partir da própria pessoa. Cada um está fazendo a sua caminhada. Eu procuro ficar atenta a isso, à caminhada que cada um faz. E eu acho que tu constróis porque, na verdade, quando tu estás querendo chegar em algum lugar, os passos vão fazendo com que aquela coisa se efetive (C3, ENT., p. 30).

Assim, Rita busca “um certo equilíbrio” (C3, ENT., p. 31) entre as “intenções” do professor, a “disciplina” e a “formalização”, por um lado, e a “caminhada” individual de cada aluno, por outro. Na visão da professora, a construção do aluno não parece ocorrer de maneira isolada, independentemente do professor. Resulta, isto sim, da interação, do encontro e

do confronto entre uma dimensão individual, representada pelas capacidades, interesses e saberes não-sistematizados do aluno, e uma dimensão coletiva, representada pelas intenções do professor, pelas convenções e pelo conhecimento científico ou formal.

É nesse sentido que, durante as aulas, Rita procura “dar dicas” (C3, OBS., p. 44) aos alunos. A dica parece aproximar o aluno das “intenções” da professora e do conhecimento formalizado, auxiliando-o a alcançar os objetivos estabelecidos a cada trimestre. Esses objetivos são utilizados como critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos. Nas séries iniciais do ensino fundamental, os professores elaboram um parecer sobre cada um dos alunos, “encaixando-os” (C3, ENT., p. 24) nos objetivos, isto é, informando quais foram os objetivos alcançados e em que medida (atingiu, atingiu em parte ou não atingiu). Nas séries finais do ensino fundamental o parecer é substituído por um conceito: NS (não satisfatório), S (satisfatório) ou PS (plenamente satisfatório).

Embora estabeleça objetivos específicos para cada série, Rita não espera que todos os alunos dessa série cheguem ao mesmo lugar, pois o que conta no momento de avaliar as aquisições e o desenvolvimento dos alunos é a “caminhada” individual. Essa concepção é exemplificada quando a professora explica que, em relação à flauta doce, por exemplo, cada aluno é avaliado em função de suas conquistas particulares.

Eu não fico insistindo muito na execução. Até porque, se tu fores insistir nisso, tu vais cair naquela coisa que os pais muitas vezes reclamam: ‘ah, mas meu filho não tem dom para a música’. E a gente não quer criar aquele tabu

de que o cara tem que ser um grande flautista. Claro que tu chamas a atenção dos alunos para coisas básicas: o sopro, a articulação, a respiração, a postura. Mas não tem uma coisa estabelecida (...) de que o aluno tenha que chegar na 8ª série tocando assim ou assado. Não tem. É uma coisa muito particular, é uma conquista do aluno. Quando entra aluno novo, às vezes, é um problema. Por exemplo, quando entra um aluno na 5ª ou 6ª série que nunca tocou flauta, a gente tem a adaptação. Tem uns que começam a tocar maravilhosamente, dão de 10 nos nossos que estão tocando desde a 2ª série. Por interesse próprio. Tem outros, coitados, que se frustram. Às vezes, entra um aluno que é superbom em todas as matérias e o cara leva um balaço em música. Tem que tocar flauta e ele nunca viu flauta. Então, tu tens que avaliar esse aluno de um jeito diferente, tu tens que encorajar esse aluno, fortalecer a auto-estima dele, senão, ele vai se achar uma droga. Tudo isso tu tens que administrar. Então eu acho que é mais em função de cada um (C3, ENT., p. 37).

A aprendizagem, por ser fruto de uma “caminhada” individual, é uma “conquista pessoal”, mesmo que influenciada pelas “intenções” estabelecidas pela professora. Por isso, como revela o depoimento a seguir, a avaliação dessa aprendizagem também é algo “muito pessoal”.

Ontem eu fiz prova com a 6ª série, porque, a partir da 5ª série, os alunos fazem prova prática de flauta. Teve um aluno que no trimestre passado ficou com conceito NS - não satisfatório. (...) O menino não fez nada, não tocou nada, não tinha nada. NS. Ontem, ele estudou uma música, chegou e tocou. Tocou dentro do limite dele, dando umas paradinhas, superlento. Mas ele fez a leitura e tocou. Foi por sorteio: ele tirou *Yellow submarine*, dos Beatles. (...) E eu dei um PS para ele, que foi o melhor conceito. Aí, um outro aluno que estava ali pela sala falou: ‘bah! Mas PS?!?’. Eu disse: ‘esse é um PS todo dele. É uma conquista pessoal’. Daí, eu tive de fazer todo um discurso: ‘olha, no trimestre passado ele não tocou nada, não me apresentou nada. Tudo isso que ele está apresentando é resultado do plenamente satisfatório esforço dele’. Então é uma avaliação muito pessoal (C3, ENT., p. 23).

O depoimento acima revela que, no caso das séries finais do ensino fundamental, o conceito reflete o processo de aprendizagem de cada aluno, e não necessariamente a consecução dos objetivos estabelecidos pela professora. Diante disso, Rita comenta que é preciso “dizer claramente” o que os alunos têm de fazer para melhorar sua atuação (C3, ENT., p. 24).

Em relação aos alunos maiores, eu converso e digo diretamente para eles o que tem de ser trabalhado, o que tem de ser mudado, porque eles têm todo um acompanhamento de todas as atividades que a gente faz, que são descritas aqui [apontando o documento que contém o registro do desempenho dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos]. Aí eles sabem o que cumpriram e o que não cumpriram, como é que eles estão. Eles mesmos vão se acompanhando porque eles têm acesso a esse documento. Isso fica aberto, eles vão lá, olham e sabem (C3, ENT., p. 25).

Buscando um acompanhamento detalhado da “caminhada” individual de seus alunos e de suas “conquistas pessoais”, Rita organiza suas aulas de modo a possibilitar que os alunos trabalhem e se expressem individualmente e em pequenos grupos. Assim, durante as aulas, os trabalhos individuais são bastante frequentes, consistindo, na sua maioria, em atividades escritas que contemplam notação, análise e noções de folclore.

Em uma das aulas observadas, a professora solicitou aos alunos que analisassem a canção O quartinho dos fundos, de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli. Os alunos ouviriam a música e, individualmente, teriam que circular o refrão e numerar as estrofes. Rita distribuiu as folhas com a letra da canção, ligou o aparelho de som e os alunos iniciaram a tarefa. Como a atividade era individual, enquanto os alunos trabalhavam, Rita caminhava pela sala, observando e fazendo comentários sobre o que cada aluno estava fazendo. Posteriormente, lançou perguntas para o grande grupo e, assim, as respostas individuais foram corrigidas pela professora e compartilhadas por todos. Rita também parece atenta a certos alunos. Breno, por exemplo, era um aluno novo e, em função disso, em vários momentos a professora solicitava-lhe que realizasse determinadas tarefas individualmente (C3, OBS., p. 25-27).

Outro exemplo de trabalho individual consistiu na análise de uma canção folclórica, onde os alunos deveriam descobrir qual era o final correto. Rita começou a explicar a atividade dizendo: “está na partitura. Vocês vão tocar e tentar adivinhar qual é o nome da canção. A dica é: canção folclórica”. A professora pegou a folha com a partitura e a tarefa e foi mostrando para os alunos o que estava escrito na folha e o que teriam de fazer: “A música está aqui. Não tem título [só o espaço para colocar o título]. É folclore; muito conhecida. E não coloquei o final. Vão ter de descobrir se é o A, o B ou o C”. Eram três opções de final, dentre as quais os alunos deveriam escolher a correta. Rita distribuiu as folhas para os alunos e disse: “quem já recebeu, pode sair”. Todos os alunos saíram da sala, com exceção de um menino, que logo teve sua tarefa corrigida pela professora, que disse: “presta atenção nas durações. Tu estás fazendo as duas primeiras iguais e não é assim”. Um pouco depois, Rita saiu da sala para observar o que os demais alunos estavam fazendo. A partir disso, pôde identificar as dificuldades da maioria do grupo e, depois que todos retornaram à sala, ela procurou resolver essas dificuldades com uma explicação para o grande grupo (C3, OBS., p. 27-29).

Durante as aulas por mim observadas, as atividades individuais envolveram ainda improvisação vocal e execução na flauta doce. Com relação a essa última, após a análise e execução em grande grupo da canção *Marcha Soldado*, a professora solicitou que os alunos tocassem a música de memória e, ao mesmo tempo, caminhassem na pulsação. Respeitando a “caminhada”

individual de cada aluno, Rita não pediu que todos tentassem tocar, mas só aqueles que acreditavam saber a música decor. Da mesma forma, ao final das execuções, não exigiu que todos os alunos fizessem o mesmo tema de casa, mas somente aquilo que fossem capazes de fazer: “então fica como tema de casa. Quem sabe toda a música, tenta tocar toda, caminhando. Quem não sabe, só sabe um pedacinho, faz esse pedacinho. Amanhã a gente vê quem mais quer mostrar, quem mais quer tocar” (C3, OBS., p. 34).

A maioria das atividades de execução, entretanto, é realizada com toda a turma, principalmente as execuções vocais e na flauta. Mas, ao perceber determinados problemas ou dificuldades dos alunos, Rita define estratégias que lhe permitam observá-los individualmente, solicitando que os alunos executem tarefas específicas individualmente, em duplas ou em pequenos grupos. Por exemplo: Rita vinha comentando durante as aulas que a maioria dos alunos estava tendo dificuldade para executar corretamente as durações (mínimas, semínimas e colcheias). Depois de explicar a relação entre as diferentes figuras rítmicas, a professora desenvolveu uma atividade onde todos os alunos executaram a pulsação da canção *Marcha Soldado* em duplas, acompanhando o restante do grupo que executou a canção na flauta. Embora toda a turma estivesse envolvida na atividade, a professora pôde dirigir sua atenção à cada dupla que executava a pulsação, o que lhe possibilitou fazer comentários e correções específicas a cada dupla. Pôde, assim, observar a “caminhada” de cada aluno (C3, OBS., p. 39-40).

Apesar de enfatizar que o professor precisa saber aonde quer chegar, definir conteúdos e estabelecer metas e objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos, em suas aulas, Rita procura respeitar as diferenças e a caminhada individual dos alunos. Por isso, procura estar atenta às dificuldades de cada um e, ao mesmo tempo, valorizar as “conquistas pessoais” dos alunos.

Em síntese, cada um dos construtos apresentados neste capítulo sustenta e dá coerência a um determinado grupo de concepções e/ou ações da professora. É com base no construto que define a música como “linguagem” que a professora justifica a presença da música nos currículos escolares, estabelece a “meta fundamental” de seu trabalho e define conteúdos e atividades a serem desenvolvidos em aula. Suas concepções e ações em termos de conteúdos e atividades também derivam do construto segundo o qual, na escola, o professor tem de relacionar a música com as outras áreas curriculares. Alguns desses conteúdos e atividades, bem como o repertório trabalhado em aula, se apoiam ainda no construto o qual sustenta que o professor “tem de ter uma ação com intenção”.

Elaborados ao longo da trajetória de Rita, seus construtos de educação musical escolar se interrelacionam e se complementam. Como um conjunto, constituem o quadro de referência que fundamenta e orienta seu trabalho como professora de música. Revelam a essência desse trabalho e a lógica subjacente às concepções e ações de Rita, possibilitando uma compreensão mais profunda sobre como ela interpreta e vivencia o ensino de música na Escola Gama.

## **7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nos três últimos capítulos procurei apresentar cada um dos estudos de caso em suas particularidades, revelando como cada professora, a partir de uma situação biográfica única, concebe e concretiza o ensino musical nas escolas. Ressalto que não tive o propósito de julgar as concepções e ações das professoras e/ou os construtos que as sustentam à luz dessa ou daquela teoria de educação e/ou educação musical.

Por conceber o ensino de música nas escolas como uma prática social construída por seus vários participantes, suponho que essa prática pode configurar formas diversas. Como observa GIMENO SACRISTÁN (1998b, p. 167), “[o]s fenômenos educativos são construções sociais e não se pode pensar que tenham uma resposta única e certa para cada aspiração, pois existem soluções múltiplas mas não-equivalentes”. Cada professora pode estar representando uma das possíveis respostas às várias aspirações da educação musical escolar.

No presente capítulo, meu propósito é apresentar uma análise transversal dos estudos de caso, onde procuro relacionar os dados provenientes dos três casos e compreendê-los como um conjunto. O foco da análise não está mais na singularidade dos casos, mas na oportunidade de aprendizagem que as concepções e ações das professoras representam (ver STAKE, 1994).

De modo semelhante ao que foi dito acima, ao realizar uma análise transversal dos casos, não pretendo apresentar uma resposta única e definitiva para as muitas questões envolvidas na educação musical escolar. Essa análise também não pretende ser exaustiva e, menos ainda, definitiva. Busco somente identificar e compreender aspectos comuns e específicos às concepções e ações de cada uma das três professoras, aspectos estes considerados relevantes para aprofundar o conhecimento e a compreensão da prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Alguns dos aspectos a serem discutidos a seguir revelam inconsistências e contradições da prática pedagógico-musical das professoras. Ao abordá-los, não tenho o propósito de simplesmente julgar o trabalho das professoras, mas analisá-lo de maneira crítico-reflexiva, procurando sinalizar tanto certos entraves decorrentes das inconsistências e contradições mencionadas quanto possíveis caminhos para sua superação.

A idéia de procurar compreender o ensino de música a partir das concepções e ações das professoras toma como base conceitos da fenomenologia social. Segundo SCHUTZ (1976),

Eu não posso compreender algo social [como a prática social da educação musical escolar] sem reduzi-lo à atividade humana que o criou e, além disso, sem referir essa atividade humana aos motivos a partir dos quais ela se origina. Eu não posso compreender uma ferramenta sem conhecer o propósito para o qual ela foi criada, um signo ou símbolo sem saber o que ele representa, uma instituição se não estou familiarizado com seus propósitos (...) (*ibid.*, p. 10).

Vale lembrar ainda que, conforme observado no segundo capítulo desta tese, segundo a fenomenologia social, assumimos o mundo cotidiano como um mundo intersubjetivo; um mundo que existia muito antes de nosso nascimento e que nos é dado para nossa experiência e interpretação de uma forma organizada, não somente como um mundo físico e natural, mas também como um mundo sociocultural (SCHUTZ, 1979). Segundo SCHUTZ (1979),

Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência (*ibid.*, p. 72).

O “código de referência” de cada ator, portanto, deriva não somente de sua própria experiência e interpretação do mundo, mas também das muitas e diversas experiências e interpretações vividas por seus semelhantes, sejam eles seus predecessores, associados e/ou contemporâneos, e a ele transmitidas. É nesse sentido que SCHUTZ (1973) afirma que somente uma parte muito pequena do conhecimento de cada ator se origina a partir de sua própria experiência; a maior parte deste conhecimento é derivada do âmbito social.

Ao admitir a intersubjetividade do mundo, Schutz assume a existência de culturas e realidades sociais anteriores e independentes das subjetividades

individuais dos atores (WATERS, 1994). Sendo assim, como observa WAGNER (1979),

(...) cada indivíduo constrói o seu próprio ‘mundo’. Mas o faz com o auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros: o mundo da vida é um mundo social que, por sua vez, é preestruturado para o indivíduo” (*ibid.*, p. 17).

WAGNER (1979) comenta ainda que, segundo a fenomenologia social,

(...) o indivíduo, em seu modo de orientação dentro do mundo da vida, é incitado e guiado por instruções, exortações e interpretações que lhe são dadas por outros. Se ele constrói a sua própria visão do mundo à sua volta, o faz com o auxílio das matérias-primas que lhe são oferecidas nessa contínua exposição aos homens, seus semelhantes (*ibid.*, p. 19-20).

Tomando como base os pressupostos acima, é possível dizer que cada professora constrói uma forma pessoal de conceber e concretizar o ensino de música nas escolas. Entretanto, essa forma pessoal não é construída num vazio social. Quando criticam a utilização dos “métodos antigos” de educação musical ou o valor atribuído à chamada “música erudita” em detrimento da “música popular”, por exemplo, as professoras revelam que suas concepções e ações também derivam da experiência e interpretação de outras pessoas; daquilo que vem sendo construído e que lhes foi transmitido acerca do ensino de música.

Nesse sentido, a investigação da prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental a partir das concepções e ações das professoras de música abre caminhos não para “extrair (...) explicações e leis universais” sobre concepções e ações de professores de música ou “fazer taxonomias com seus componentes”; mas, sobretudo, para buscar “entender como funcionam,

na prática cotidiana, os elementos da cultura sobre a educação [musical escolar]” (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 101-102). Além disso, as concepções e ações das professoras sugerem certas dimensões que podem estar sinalizando características do ensino de música nas escolas.

### **7. 1 Modos pelos quais as concepções e ações das professoras são construídas e sustentadas**

Uma primeira dimensão da prática pedagógico-musical das professoras a ser destacada refere-se aos modos pelos quais suas concepções e ações são construídas e sustentadas. Os modos aqui identificados resultam do diálogo entre os dados provenientes dos três estudos de caso e a literatura. Esses modos, portanto, não sinalizam características específicas ou exclusivas às professoras de música investigadas. Constituem, isto sim, caminhos para se compreender como elas concebem e concretizam suas práticas pedagógico-musicais em escolas do ensino fundamental.

#### **7. 1. 1 As concepções e ações das professoras são sustentadas por um quadro de referência**

As concepções e ações das professoras não são elementos dispersos ou isolados que, quando somados ou justapostos, configuram uma prática

pedagógico-musical. Essas concepções e ações fazem sentido e adquirem coerência quando vistas como um todo, que é sustentado e orientado por um quadro de referência, por uma teoria subjetiva de educação musical. Conforme procurei demonstrar na análise individual dos casos, subjacente a um determinado grupo de concepções e/ou ações, encontra-se um construto que as sustenta e orienta, garantindo-lhes coerência. Juntos, os construtos constituem um quadro de referência, a partir do qual as professoras fundamentam e refletem sobre seu trabalho. Isso sugere que, mesmo que de modo implícito ou que não a reconheçam como tal, as professoras possuem uma teoria de educação musical escolar, a partir da qual pensam o e sobre o próprio trabalho para que, assim, possam tanto sustentar quanto modificar suas concepções e ações.

Mesmo que permaneça implícita ou que apresente inconsistências, aspectos obscuros e contradições, a teoria de educação musical das professoras é relevante. Por ser construída a partir das vivências de cada professora, ela permite compreender como as professoras atribuem significado e sustentam suas práticas cotidianas de ensinar música em escolas do ensino fundamental.

É com base em suas teorias ou em seus quadros de referência que as professoras assumem posições, fazem escolhas e tomam decisões. E, ao fazê-lo, demonstram assumir o papel não de mero participante dos processos educacionais, capaz apenas de reproduzir práticas já estabelecidas ou de aplicar conhecimentos produzidos por agentes externos às escolas e salas de

aula; mas, sobretudo, de sujeito de suas próprias concepções e ações educativas. Isso reforça a necessidade de se reconhecer que, embora o trabalho docente caracterize-se por uma dimensão prática, como todo prático, o professor também possui idéias, porque pensar é uma característica inerente aos seres humanos (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Revelar que a prática pedagógico-musical das professoras é sustentada e orientada por um quadro de referência parece ser uma forma de recuperar a imagem dos professores, em geral, e dos professores de música, em particular, como “pensadores naturais” de seu profissionalismo, como manifestação inerente ao fato de serem sujeitos conscientes das ações educativas” (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 105).

#### 7. 1. 2 As concepções e ações das professoras dirigem-se à prática e dela se alimentam: caráter prático e dialético do saber docente

Conforme mencionei no segundo capítulo deste trabalho, os construtos do estoque de conhecimento possuem um caráter prático, visto terem como função orientar cada ator em sua vida cotidiana (SCHUTZ, 1979). Dessa forma, os quadros de referência das professoras de música e as concepções e ações por eles sustentadas têm como função fundamental e orientar seu trabalho em sala de aula. É a partir deles que as professoras planejam suas aulas, selecionam o repertório a ser trabalhado, definem as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, estabelecem objetivos para essas atividades,

observam e interpretam as ações e o discurso de seus alunos, avaliam seu próprio trabalho, apontam problemas quanto à forma como a escola se relaciona com a aula de música, mencionam dificuldades a serem trabalhadas, levantam problemas e necessidades a serem superados. Seu conhecimento está voltado para a experiência e interpretação das situações que constituem seu cotidiano como professora de música. Seu propósito primeiro é prático: ensinar música a determinados grupos de alunos, em situações e contextos específicos.

O conhecimento das professoras caracteriza-se, predominantemente, por uma “praticidade” (SARMENTO, 1994, p. 55), um segundo aspecto comum aos três casos investigados. Essa praticidade, segundo SARMENTO (1994, p. 59), não deve ser vista como “um factor de desqualificação do saber profissional dos professores”. Ao contrário, esse saber só tem a ganhar ao orientar-se para a ação e adequar-se às características, necessidades, problemas e desafios da prática educativa. É preciso ressaltar, entretanto, que, em função dessa postura pragmática, voltada para a ação cotidiana nas escolas e salas de aula, as professoras não necessariamente serão levadas a se conscientizar, questionar, esclarecer ou aprofundar os construtos que as orientam em sua vida diária, bem como as concepções e ações por eles sustentadas.

A postura pragmática das professoras se revela ainda na relação dialética entre suas concepções e ações. O mesmo ocorre com os construtos de

seus estoques de conhecimento. Além de possuírem um caráter prático, voltado para a experiência e interpretação da vida cotidiana, é a partir dessa experiência e interpretação que os construtos das professoras vão sendo elaborados, validados, abandonados e/ou transformados. Constituem, assim, um corpo de conhecimento que, numa relação dialética, ao mesmo tempo que se dirige à prática, dela se alimenta, à medida que é construído ao longo das experiências vividas pelas professoras. É nesse sentido que a professora Flora sustenta que “a prática te capacita mais do que tudo, na verdade. A prática de sala de aula, de ir lá e dar aula e ver que isso funciona e isso não funciona”.

A “prática” é importante como fonte de reflexão e transformação do trabalho docente porque é a partir dela que a professora percebe o que “funciona” e o que “não funciona”. Essa importância também está presente quando Flora comenta que, a cada ano, procura modificar o planejamento de suas aulas a partir das características específicas de cada turma, de suas vivências anteriores, das experiências que foram ou não bem sucedidas em outros anos e com outras turmas. Ou seja, ela modifica sua forma de pensar e projetar suas ações em sala de aula a partir do que foi vivido concretamente em situações específicas e junto a grupos também específicos.

As necessidades impostas pelo mundo concreto também servem de base para que Flora adote em seu trabalho a tendência que ela denomina de “educação musical contemporânea”. Essa tendência, segundo a professora, é “fruto de preocupações mais atuais” e, por isso, tem condições de atender “as

necessidades desse mundo de agora, em constante transformação”. Uma das características da “educação musical contemporânea” refere-se a uma postura crítica, não-reprodutiva, por parte do professor em relação aos chamados “métodos antigos” de educação musical. Essa postura leva o professor a questionar a validade dos pressupostos desses métodos bem como a adaptá-los de acordo com as realidades nas quais atua. Mais uma vez, as características de um mundo prático e “real” são tomadas como base para que o professor decida quais são os melhores caminhos a serem seguidos em seu trabalho.

É com base nas características do mundo prático e “real” que a professora Beatriz avalia aspectos de sua formação inicial. Para ela, “os teóricos [e] as teorias” estudados nos cursos de formação inicial não são relevantes para a atuação do professor porque não se referem à “prática real da situação de música” na escola; seus conteúdos estão distantes das realidades, não sendo capazes de servir como base para o trabalho do professor de música. Por isso, Beatriz afirma que “o que me deu base mesmo para ser professora de música foi minha prática”.

A importância que Beatriz atribui à prática parece relacionada ao fato de que, para ela, é na prática que o professor é capaz de examinar se as “teorias” e “os pensamentos” sobre educação musical escolar “adiantam” ou não, “funcionam” ou não. A partir desse exame, ela rejeita, por exemplo, a concepção de que a chamada “música erudita” tem mais valor que a “música popular”. Essa concepção perde o sentido quando, a partir de sua experiência

como professora, Beatriz percebe que “se não for pelo popular, tu não conquistas aluno. Tu não conquistas as pessoas”.

Ela nem mesmo se sente parte do “mundo” dos conhecimentos teóricos, já que esse mundo não se dirige ao que conhece como realidade. Ao dizer que questiona “a teoria que as pessoas nos dão, que a gente lê”, a professora parece sugerir que aquele mundo não lhe pertence. Mas, por outro lado, Beatriz acredita que os professores, que habitam o “mundo” da “prática”, também são capazes de “ter coisas novas na cabeça”, de pensar e gerar conhecimento a partir de sua experiência e de sua “capacidade de visualizar coisas mais na prática”.

A professora Rita sustenta uma visão diferente em relação à prática, pois não a concebe como aquilo “que te capacita mais do que tudo” nem como o que lhe “deu base para ser professora de música”. Para ela, a prática não é condição suficiente para se ensinar música, pois o professor também precisa “ter conteúdo”. Embora não atribua à prática a importância que lhe atribuem Flora e Beatriz, Rita também ressalta a necessidade e a importância de se conhecer as realidades do ensino de música nas escolas. Isso é revelado quando ela relata que sua formação inicial foi significativa justamente por ter sido “voltada para a realidade”, sugerindo que aquilo que foi desenvolvido durante o curso teve sentido por fazer referência ao mundo “real” do ensino de música.

Além disso, Rita também concebe a “prática” como fonte de reflexão e transformação do trabalho docente, quando revela que os objetivos e conteúdos de suas aulas vão se transformando “de um ano para o outro”, pois, “com a prática, tu vais repensando e localizando” as formas mais adequadas de desenvolvê-los. A “prática” também serve de base para que ela consiga encontrar os caminhos mais apropriados para o ensino da flauta doce.

Pelo que eu percebi quando eu entrei na Escola Gama, na iniciação, eles seguiam o método da Isolde Frank. Até tinha aquela função da articulação - que era o du, dud, aquelas coisas - que eu comecei a me cansar e ver que aquilo truncava em relação à própria assimilação do ritmo. E eu comecei a abandonar isso e a falar muito mais em relação ao tempo, à duração do que falar naquela coisa. Porque aquilo ali se prestava para a articulação, mas eu vi que truncava nesse sentido da assimilação e da relação figura-tempo (C3, ENT., p. 36).

A relação dialética que caracteriza a construção do conhecimento dos professores vem sendo enfatizada por alguns pesquisadores na área da educação. ELBAZ (1981), por exemplo, sustenta que o saber docente se orienta na e para a prática, pois desenvolve-se a partir de necessidades práticas específicas e a elas responde. A autora ressalta, entretanto, que isso não significa que o saber docente constitua “um compêndio de conselhos práticos advindos de outros campos, mas, sobretudo, um corpo de conhecimento orientado para um contexto prático particular” (*ibid.*, p. 53).

O saber docente apresenta ainda um caráter experiencial, pois “se desenvolve a partir do mundo do ensino à medida que o professor vivencia esse mundo; dá forma ao mundo e possibilita ao professor atuar nele” (*ibid.*, p. 58). Por um lado, é um saber que se projeta na prática, orientando-a; por outro

lado, é construído a partir da prática de ensino do próprio professor.

O fato de o conjunto de concepções e ações das professoras, bem como os construtos de seus quadros de referência, apresentarem um caráter prático, sendo construídos a partir da e para a prática, não significa que o conhecimento das professoras seja destituído de teoria ou que elas rejeitem o conhecimento teórico. Flora, por exemplo, acredita que “o passaporte” para ser professor de música seria “um casamento, o mais harmonioso possível, entre essa prática de sala de aula e a parte mais teórico-pedagógica”, que inclui “tanto a teoria musical quando a pedagogia da educação musical”. Ao longo de suas falas, ela se refere a autores diversos, como Vygotsky, Jaques-Dalcroze, Orff, Willems e Schafer. Este último parece constituir o modelo pedagógico-musical da professora. Além disso, está atenta às contribuições da musicoterapia e diz estar “sempre aberta para novas literaturas”.

Beatriz, embora “questione muito a teoria que as pessoas nos dão, que a gente lê”, não rejeita o conhecimento teórico como um todo, mas somente aquelas teorias que não têm significado para ela. O Tao da Música, por exemplo, foi um livro importante para Beatriz, que lhe “falou um monte de coisas”, “porque traz uma teoria diferente, ele enxerga a música de um modo diferente daqueles autores que a gente conhece”. Esse “modo diferente” de enxergar a música ela também encontra na musicoterapia.

Rita, por sua vez, menciona autores que lhe servem de base para desenvolver determinadas atividades, como, por exemplo, “esse trabalho do

Orff (...); a coisa do corpo também, do movimento, de alguns autores que a gente estuda lá no início da faculdade, aquelas coisas de Willems e Jaques-Dalcroze. Te vêm elementos, não é?” (C3, ENT., p. 30). As propostas desses autores fornecem “elementos” que podem ser utilizados ou desenvolvidos em sala de aula, mas isso não significa que a professora Rita “fique presa a um autor ou outro”. Além disso, as idéias de autores diversos não são simplesmente “aplicadas” na prática, pois, antes disso, precisam ser “absorvidas” pela professora. Ela se apropria dessas idéias, que deixam de pertencer somente aos teóricos e passam a ser posse também da professora.

Eu acho que tu ficas tão envolvida com a prática do dia a dia que tem coisas que tu fazes e que, imediatamente, tu não estás relacionando. Depois, se tu vais ler, se tu retomas o teórico, tu vais ver que aquilo ali está identificado com ele. Mas na hora que eu estou fazendo, eu não sei se eu me dou conta. Eu acho que é uma coisa que passa pelo pessoal e pela prática, pela vivência do dia a dia (C3, ENT., p. 30).

Os depoimentos das três professoras sugerem que os conhecimentos teóricos não são descartados ou rejeitados por elas, mas incorporados às suas próprias concepções e ações. Passam por um processo de “absorção” e apropriação, tornando-se posse de seus estoques de conhecimento. Nesse processo, a prática parece constituir referência constante, pois é a partir dela que os conhecimentos teóricos produzidos por outras pessoas e já sistematizados adquirem sentido e validade. Pensando naquilo que vivenciam como realidade e buscando formas de melhor compreender e agir nessa realidade, as professoras, mesmo que de modo inconsciente ou implícito, avaliam o conhecimento disponível e selecionam o que lhes é significativo. As

teorias e/ou postulados teóricos dos quais se apropriam são aqueles considerados relevantes tanto para compreender o mundo da prática quanto para orientar, fundamentar ou iluminar sua ação nesse mundo. A partir do confronto com a prática, podem, então, ser incorporados, transformados e/ou rejeitados pelas professoras.

Vale aqui retomar o argumento de PIMENTA (1997b), segundo o qual

As ciências da educação e a pedagogia, por si, não modificam a educação, uma vez que as modificações ocorrem na ação. Compete-lhes alargar os conhecimentos que os educadores têm de sua ação sobre a própria ação de educar, nos contextos em que se situa (escolas, sistemas de ensino e sociedade). Por isso, serão significativas se tomarem intencionalmente a ação como objeto de estudo (*ibid.*, p. 71).

É nesse sentido que as teorias que representam “uma visão de fora da sala de aula” correm o risco de se tornarem pouco significativas, pois “diferem muito” da prática e, assim, não podem ser por ela retroalimentadas. Por isso, para Beatriz, por exemplo, é importante que as teorias sejam construídas a partir de práticas existentes, que as pessoas escrevam “na sala de aula” e não “para a sala de aula”. Para que as teorias sejam relevantes, parece ser necessário “registrar” a prática, “falar de coisas” que existam, que estejam “na realidade”. Teorias ou postulados que não se referem à prática não parecem fazer sentido porque, em seu trabalho diário, o interesse das professoras está voltado para a prática.

Os dados sugerem que as professoras constroem e utilizam um tipo especial de conhecimento (CLANDININ, 1985). Segundo CLANDININ (1985), esse conhecimento é especial por não se caracterizar como um saber

meramente teórico ou meramente prático; é um saber composto por ambos os tipos de conhecimento, matizado pelas características específicas do contexto e de cada professor (*ibid.*, p. 361). Além disso, é um saber que se manifesta em situações práticas particulares, nas ações e discursos de cada professor. O saber docente é entendido como a compreensão que os professores colocam em prática ao lidar com situações de ensino em sala de aula. De modo semelhante ao estoque de conhecimento de qualquer pessoa, por ser construído a partir da e para a experiência, o saber docente não é concebido como um corpo fixo ou estático de conhecimentos, pois permanece sujeito a mudanças e transformações oriundas de exigências da própria prática (CLANDININ, 1985).

Como observa MARCELO GARCÍA (1995), uma característica fundamental do ensino é que a própria prática gera um corpo específico de conhecimentos, resultante das situações e experiências vivenciadas pelo professor. Ao mesmo tempo, esse conhecimento orienta a atuação do professor, mesmo que permaneça implícito, pouco articulado ou inconsistente.

Nessa perspectiva, saber e prática se retroalimentam e, por se influenciarem mutuamente, não são concebidos como domínios distintos e independentes entre si. Assim, a relação entre ambos não é direta ou unidirecional, onde a prática é determinada por um saber teórico previamente formulado ou concebida como aplicação ou concretização desse saber. Há entre eles uma relação dialética, onde a prática é concebida como teoria em

ação, e não como um domínio isolado e específico, destituído de teoria. Subjacente às ações, encontram-se pensamentos, teorias implícitas ou explícitas, construtos, crenças e/ou concepções. Estes últimos, por sua vez, são construídos a partir de uma relação dialética com as experiências práticas de ensino e se modificam e se transformam de acordo com as exigências do mundo da prática (CLANDININ, 1985; TABACHNICK e ZEICHNER, 1986).

### 7. 1. 3 As concepções e ações das professoras são permeadas por significados pessoais

Por serem construídas ao longo da trajetória de cada professora, suas concepções e ações apresentam ainda uma dimensão pessoal. Essa também é uma característica comum aos três casos aqui investigados. Segundo SCHUTZ (1979), cada pessoa se relaciona com o mundo cotidiano de uma forma particular e única, definida a partir de sua própria situação biográfica. Desse modo, as características únicas da situação biográfica de cada professora fazem com que seu quadro de referência apresente um caráter pessoal, particular. Da mesma forma, significados pessoais auxiliam a moldar suas concepções e ações (ELBAZ, 1981).

Os quadros de referência não são meras compilações ou justaposições de postulados teóricos produzidos por outras pessoas. Também não consistem

em simples aplicação ou reprodução de teorias ou corpos de conhecimento já sistematizados. Parece que, para que se tornem posse de seus estoques de conhecimento, as concepções e ações das professoras, assim como os construtos que as sustentam, precisam tornar-se pessoalmente significativos para elas. As professoras se comprometem com determinadas concepções e ações e elaboram-nas continuamente a partir dos significados subjetivos que lhes atribuem. É nesse sentido que o quadro de referência de cada professora configura uma teoria subjetiva de educação musical escolar, uma vez que seus construtos vão sendo elaborados a partir de uma situação biográfica única, na qual se totalizam as experiências vividas pelas professoras em suas existências concretas.

A partir de suas experiências e crenças pessoais, aliadas à sua formação, às interações com o conhecimento disponível e à prática educativa, as professoras vão elaborando suas próprias concepções e ações. As experiências de Flora como aluna de “musicalização”, onde teve “que decorar, desenhar vinte mil vezes a clave de sol” parecem lhe ter levado a buscar formas diferentes de ensinar música. Essa experiência, aliada à preocupação pessoal com a “qualidade de vida” dos alunos, parecem ter tido um papel importante para que a professora seguisse a tendência da chamada “educação musical contemporânea”.

Beatriz, por sua vez, comenta que “detesta ler partitura” em função do modo como foi ensinada, o que parece levá-la a não trabalhar com qualquer

tipo de partitura ou notação musical em suas aulas. A experiência de “aprender um instrumento (...) abriu um outro horizonte na [sua] vida”, pois, a partir dela, pôde superar a timidez. Esse dado pessoal reforça sua crença de que a música pode auxiliar o aluno a se conhecer e se libertar como pessoa.

Assim, ao longo de suas trajetórias, as professoras desenvolvem formas pessoais ou um modo próprio de conceber e concretizar a educação musical escolar. Conforme sustenta NATANSON (1973), o mundo social é traduzido e subjetivamente experienciado por cada indivíduo; o mundo social é transformado em *meu* mundo. Essa dimensão pessoal torna-se evidente, por exemplo, quando Flora relata que, mesmo seguindo a tendência da “educação musical contemporânea”, foi “desenvolvendo uma coisa mais [sua]”, foi “desenvolvendo o [seu] jeito de ver, de pensar” a educação musical. De modo semelhante, a professora Beatriz relata que foi construindo “um outro enfoque” de educação musical escolar, a partir de suas experiências e valores, e em contraposição àquele apresentado durante sua formação inicial.

A professora Rita, por sua vez, conta que “tent[a] ouvir todo o mundo e tirar o que é legal de todo o mundo”, procurando “absorver de cada um alguma coisa que [lhe] sirva”. Aquilo “que é legal” ou “que lhe serve” parece ser o que lhe é pessoalmente significativo. A idéia de relacionar as diferentes áreas curriculares, por exemplo, lhe é pessoalmente significativa por ser fruto de uma crença pessoal, tornando-se “uma coisa muito natural” para ela. Rita evoca a “indissociabilidade” entre o pessoal e o profissional (BEINEKE, 2000,

p. 145) quando comenta que se sente “tradicional” tanto como pessoa quanto como educadora. Por não se considerar “uma pessoa *laisser-faire*”, em sala de aula a “disciplina” passa a ser “uma coisa importante” para ela. Conforme afirma a professora, “eu vivo assim, eu sou assim, tento fazer assim”.

#### 7. 1. 4 As concepções e ações das professoras possuem um caráter social radical

O fato de as concepções e ações das professoras serem permeadas por uma dimensão pessoal não significa que elas sejam construídas somente a partir de uma base individual, numa espécie de vácuo social. Conforme já dito no capítulo dois, o conhecimento, tanto o de senso comum quanto o científico, é originado e institucionalizado através da ação humana, o que inclui tanto minhas próprias ações quanto as de meus semelhantes. Sendo assim, grande parte de meu estoque de conhecimento deriva daquilo que me é dado por meus semelhantes (SCHUTZ, 1973). GIMENO SACRISTÁN (1999) corrobora essa visão, ao sustentar que “a ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre” (*ibid.*, p. 70).

Sendo assim,

Embora a ação humana sempre incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura ‘roteiros’, esquemas ou rotinas para ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada. A experiência não é inútil, não pode ser apagada; é o capital que acumulamos para as ações subsequentes. (...) dissemos que as ações constituem-nos como pessoas, educam-nos, porque

carregamos a experiência das mesmas, criando nossa própria biografia de forma contínua. Aplicando tal raciocínio às ações na educação, significa que não há experiência sem conseqüências para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, que nada ocorre em vão e que o acúmulo de experiência cria caminhos e bases, que são o germe da estabilização de um tipo de prática educativa, como uma forma a mais da consolidação da cultura. As ações passadas orientam as futuras, a prática dirige o futuro - sendo feitas a partir da sabedoria acumulada e a partir dos erros e acertos consolidados (*ibid.*, p. 70-71).

O autor distingue, então, ações de práticas. A ação é individual, correspondendo à atividade do sujeito. A prática, por sua vez, consiste em cultura compartilhada sobre um tipo de ação. Também definida como “cultura sobre a prática”, constitui “toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa” (*ibid.*, p. 74). As ações constroem, consolidam e transformam práticas, ao mesmo tempo que destas se alimentam.

O professor, por nascer e viver num mundo que existia antes de seu nascimento, tanto em suas formas físicas e naturais quanto em suas formas históricas e culturais (SCHUTZ, 1979), opera a partir de práticas já constituídas. Essas práticas, por sua vez, não são dadas, mas historicamente construídas a partir de ações individuais. O mesmo ocorre com as concepções do professor. Embora permeados por significados pessoais, “os pensamentos sobre a ação educativa são compartilhados, em alguma medida, e nutridos pela cultura, razão pela qual adquirem um caráter social radical” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 101). Isso parece ocorrer devido ao fato de que

Os professores pensam dentro de esquemas sociais de pensamento, sejam estes os do senso comum de grupos de professores, os da coletividade profissional geral, os da cultura em geral e até os da ciência. O pensamento do professor participará da elaboração do conhecimento em geral e do que existe disponível sobre a educação (*ibid.*, p. 116).

Como revelam as falas das professoras aqui investigadas, suas concepções e ações e os quadros de referência que sustentam e orientam seu trabalho diário não foram construídos somente a partir de experiências e crenças pessoais, mas também a partir daquilo que foi apreendido na interação com familiares, professores e colegas, além de práticas e produções teóricas de seus predecessores, contemporâneos e associados.

Em síntese, é a partir de suas crenças e experiências pessoais, da interação com a bagagem cultural consolidada acerca da educação musical, da prática de ensino em contextos específicos e da reflexão sobre essa prática a partir de seus estoques de conhecimento que as professoras vão construindo formas singulares de conceber e concretizar o ensino de música nas escolas. Essas formas singulares são construídas, modificadas, reelaboradas, negociadas e/ou contestadas no cotidiano de cada professora, a partir de sua docência diária e para ela.

## **7. 2 A educação musical escolar como um encontro entre música e educação: essência dos construtos das professoras**

As professoras apresentam formas singulares de conceber e concretizar o ensino de música nas escolas. Embora singulares, a análise dos estudos de caso revela que essas formas têm em comum o fato de serem sustentadas por construtos referentes, por um lado, à natureza da música e, por outro, aos

processos de ensino e/ou aprendizagem e/ou processos de ensino e/ou aprendizagem de música em contextos escolares. Construtos referentes à natureza da música tornam-se necessários à medida que não parece ser possível ensinar alguma coisa sem que se saiba em que ela consiste. Para ensinar música, é preciso antes definir o que é música (ver SWANWICK, 1979; 1994; ELLIOT, 1995).

Por outro lado, as professoras não perdem de vista sua função de mediar a relação dos alunos com a música. Por isso, estão atentas aos processos de ensino e aprendizagem, através dos quais definem, orientam, monitoram, refletem sobre e retroalimentam os processos de transmissão e apropriação musical que permeiam suas práticas pedagógico-musicais.

Sendo assim, o quadro de referência da professora Flora, por exemplo, é constituído por construtos que definem a música como “uma forma de comunicação”, como “uma linguagem especial” que toca a alma humana e que se constitui como “sons à nossa volta”. Além disso, é da natureza da música, integrar-se “de uma maneira natural” às demais expressões artísticas. O trabalho da professora também é orientado e sustentado pelo construto segundo o qual “na escola a música é um pouco recreativa”. Nesse último construto, a professora não se refere especificamente à natureza da música, mas ao caráter peculiar que esta adquire quando concebida como disciplina dos currículos escolares, isto é, quando se torna objeto de ensino e aprendizagem em contextos escolares.

Para a professora Beatriz, a música parece consistir em uma capacidade e uma manifestação inata aos seres humanos, pois, segundo sustenta, a música “já existe dentro” das pessoas. Além disso, é da natureza da música “tocar os sentimentos” dos alunos, o que a torna capaz de “abrir caminhos” e “fazer as pessoas felizes”. Embora compartilhem o fato de serem fruto de uma capacidade inata dos seres humanos, nem todas as manifestações musicais “têm valor”, mas somente aquelas cujos elementos constituintes estejam de acordo com o construto segundo o qual “o importante é a letra”. Esses construtos referentes à natureza da música e à natureza das músicas que “têm valor” são complementados por um construto referente aos processos de aprendizagem: “o estudo teria de ser prazer sempre”.

O trabalho da professora Rita, por sua vez, é sustentado e orientado pela definição de que a música é uma linguagem. Embora tenha características específicas, quando se torna objeto de ensino e aprendizagem em contextos escolares, a linguagem musical deve se “relacionar com os outros conteúdos, com as outras áreas” que compõem o currículo escolar. Aos construtos que definem a natureza da música e especificidades da música nos contextos escolares, somam-se construtos referentes ao ensino e à aprendizagem. Para Rita, o ensino parece caracterizar-se como “uma ação com intenção”, onde o professor define aonde quer chegar. Isso não significa, entretanto, que todos os alunos chegarão ao mesmo lugar, pois, para Rita, a aprendizagem caracteriza-se como uma “caminhada” individual.

O foco dos construtos que constituem os quadros de referências das três professoras sugere que suas práticas pedagógico-musicais são sustentadas por conhecimentos referentes tanto ao campo da música quanto ao da educação. As professoras se nutrem desses conhecimentos disciplinares e procuram integrá-los para que possam mediar a relação de seus alunos com a música. Seu campo de atuação profissional parece caracterizar-se por um encontro entre música e educação, onde conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários. Nesse sentido, a visão das professoras parece aproximar-se da concepção de KRAEMER (2000), segundo o qual o campo da educação musical - ou da pedagogia musical, conforme o autor citado - constitui-se a partir da associação ou cruzamento entre pedagogia e musicologia. ARROYO (1999), baseada em KRAEMER (2000), define a educação musical como um “campo constituído e originário da intersecção de pedagogias e musicologias” (*ibid.*, p. 16). ARROYO (1999) esclarece que pedagogias e musicologias, respectivamente, referem-se

(...) às várias disciplinas dedicadas ao estudo da educação e das músicas. No primeiro caso, entre outras, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação; no segundo, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia, História, Teoria Musical são alguns exemplos (*ibid.*, p. 40).

### 7. 2. 1 A dimensão pedagógica

Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical das professoras ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música.

É uma prática que se constitui a partir de um projeto coletivo, ao mesmo tempo que ajuda a constituí-lo. Esse projeto coletivo, de forma implícita ou explícita, visa preparar os alunos para atuarem no mundo (ver PÉREZ GÓMEZ, 1998c; GIMENO SACRISTÁN, 1998a; 2001). Sendo assim, consiste em

(...) um projeto coletivo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 55).

As finalidades e conteúdos do projeto educativo, portanto, não são elaboradas somente em relação aos conhecimentos pertencentes às várias disciplinas que compõem o currículo escolar. As concepções e ações das professoras de música sugerem que isso também parece ocorrer no âmbito de cada disciplina, pois os conteúdos trabalhados e as finalidades das aulas de música vão além do que é especificamente musical. Os conhecimentos referentes ao campo da educação não parecem ser necessários às professoras somente para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula. Eles também são necessários para que as professoras possam, através da música, cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem a participação dos alunos no mundo, contribuindo para a concretização do “projeto educativo globalizador” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 55) da escola.

Muitos dos objetivos desse projeto globalizador não constituem conteúdo específico de uma ou outra disciplina; são, sobretudo, “competência

de toda a equipe docente e de cada professor ao longo de todo o ensino” (*ibid.*, p. 309). Sendo assim, as professoras não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso leve a alguma transformação ou contribua de algum modo para as formas de pensar, sentir e agir de seus alunos. Não estão preocupadas somente com a formação musical específica dos alunos (ver SPARSHOTT, 1980).

É nesse sentido que a professora Flora afirma que “a música, na escola, não deve ter a preocupação de formar músicos”. A educação musical “não é mais essa coisa isolada”, onde “é preciso estar sempre tocando, estar sempre cantando”. Seu “universo” de atuação” é mais amplo, o que permite ao aluno “desenvolver outras habilidades, que não só a habilidade musical, dentro da própria educação musical”. É com base nessa concepção que, em seu trabalho, a professora Flora, além de objetivos musicais específicos, também estabelece objetivos “relacionados à parte [cognitiva,] afetiva e psicomotora” dos alunos. Ao ensinar música, a professora também busca “desenvolver memória, criatividade, potencialidade, auto-aceitação, gratificação, comunicação individual e grupal, socialização, (...) consciência corporal; transferir conhecimentos e experiências; adquirir autonomia não só em relação à linguagem musical”.

A professora Beatriz, por sua vez, define os “valores de vida” como um dos conteúdos “primordiais” a serem desenvolvidos pela educação musical escolar. Com isso, ela se mostra preocupada não só com a formação musical

dos alunos, mas com sua formação como pessoa. Através dos valores, que são trabalhados a partir do conteúdo verbal das canções, Beatriz pretende levar seus alunos a refletirem sobre “que tipo de sociedade você acredita que seja melhor, que tipo de pessoa você acredita que seja melhor, que tipo de vida você quer ter, que tipo de atitude você deve ter”. A professora também “tent[a] introduzir um pouco essa parte política”, trabalhando o que define como “músicas mais críticas, músicas mais revolucionárias”. Além disso, acredita que, através da música, é possível trabalhar o alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos [e] psíquicos”, possibilitando que o aluno se conheça melhor como pessoa.

De modo semelhante, a professora Rita busca a formação “integral” dos alunos, o que inclui o trabalho com o corpo, o intelecto e a sensibilidade. Para ela, o desenvolvimento da linguagem musical - além de envolver habilidades musicais específicas - favorece “uma série de áreas da criança”, pois “foca a sensibilidade (...), mexe com os afetos (...) favorece a motricidade”. Além disso, “trabalha o raciocínio”, desenvolve a “atenção” e contribui para “transmitir e resgatar elementos da cultura”. Através do ensino de música, Rita também objetiva o desenvolvimento da “disciplina”, da valorização da “formalização”, das capacidades de “se expor”, “saber convencer” e “defender sua área”, de construir e respeitar regras e de organizar e cuidar do material individual e de uso comum, além do desenvolvimento do sentido de grupo e do respeito às diferenças individuais.

Para as professoras, parece ser necessário que o ensino de música não seja “uma coisa isolada” na escola. Para tanto, além de contemplar, entre outros conteúdos, habilidades, hábitos, atitudes, valores e formas de relacionamento social, a aula de música deveria se relacionar com o que “está sendo vivenciado na escola” como um todo, como sustenta a professora Rita. É nesse sentido que as professoras acreditam ser necessária - partindo dos termos utilizados respectivamente por Flora, Beatriz e Rita - a “interação”, “integração” ou “relação” entre os conteúdos das aulas de música e os conteúdos vivenciados pelos alunos em outras aulas ou disciplinas.

As três professoras, a partir de perspectivas singulares e com diferentes propósitos, demonstram que não estão preocupadas somente com a formação musical específica dos alunos. Elas não pretendem somente ensinar música, mas educar os alunos de maneira global, abrangendo, entre outros, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, pessoais, sociais, políticos e culturais. Revelam, assim, seu comprometimento com o “projeto educativo globalizador” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 55) da escola. Esse comprometimento parece ser um fator que diferencia o ensino de música nas escolas de outras modalidades de educação musical. Utilizando as palavras de Flora, parece que, para as professoras, a educação musical escolar possui “um universo mais amplo” de atuação. Seus depoimentos sugerem que esse universo é mais amplo por contemplar algo mais que conteúdos especificamente musicais, ao contrário das aulas de música que acontecem em

conservatórios e escolas específicas e das aulas de “teoria musical” e instrumento.

Por estarem comprometidas com um projeto que ultrapassa as peculiaridades da disciplina que lecionam, as professoras também são levadas a pensar sobre quais funções a escolarização - como projeto de formação das novas gerações - deveria cumprir, tanto em relação aos indivíduos quanto em relação à sociedade em que vivem e à sociedade a que aspiram (ver GIMENO SACRISTÁN, 1998b). É nesse sentido que conhecimentos musicológicos, embora necessários, não são suficientes para fundamentar e orientar o trabalho das professoras. Eles precisam estar integrados aos conhecimentos provenientes das várias disciplinas que estudam a educação.

### 7. 2. 2 A dimensão musicológica

As professoras se nutrem de conhecimentos pedagógicos mas, ao mesmo tempo, sinalizam a especificidade da música quando a definem como disciplina única, que se diferencia das demais disciplinas contempladas pelo projeto educativo. É com base nessa especificidade que afirmam serem portadoras de um conhecimento especializado que, como tal, nem sempre é compartilhado com os demais professores da escola ou com seus coordenadores e diretores.

As professoras Flora e Rita sugerem o caráter específico da disciplina que lecionam quando definem a música como “linguagem”. Flora concebe a música como “uma linguagem não-verbal”. Como tal, torna-se “uma forma de expressão e de comunicação”. Para Rita, a música é uma linguagem “porque tem símbolos, sinais, escrita, leitura, execução, forma e é uma forma de comunicar”. Para elas, a música parece constituir um sistema simbólico único que, por ser único, é capaz de complementar e enriquecer os demais componentes curriculares (ver JORGENSEN, 1994).

Essa idéia é parte das justificativas para a presença da música nos currículos escolares fornecidas pelas professoras. Para Flora, com a música, a “visão do currículo só como matemática, português, etc.” é modificada, o que propicia ao aluno o desenvolvimento de outras habilidades, entre elas, “a habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal”. Rita, por sua vez, justifica o ensino de música nas escolas como uma forma de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de uma outra linguagem, além da matemática, do português ou das ciências, por exemplo, propiciando-lhe uma formação mais abrangente.

A noção de expressão e comunicação permeia as concepções e ações da professora Beatriz. Fazer com que os alunos expressem a música que “já existe dentro” deles é um dos fundamentos de seu trabalho. Além disso, ela sustenta que a música “pode falar”, seja de amor, política ou “qualquer outro assunto”, sugerindo que a música é capaz de expressar e comunicar. Da

mesma forma, o próprio aluno pode “começar a falar pela música”. Entretanto, Beatriz não utiliza o termo linguagem. Parece conceber a música como “a expressão de uma certa capacidade de *criação* humana, dentro de um determinado território especializado ou em facetas fronteiriças entre vários deles” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 68). O ensino de música nas escolas poderá, assim, propiciar o desenvolvimento de uma capacidade humana específica.

Ao conceberem a música como linguagem, como o fazem Flora e Rita, ou como uma certa capacidade de criação humana, como Beatriz, as professoras sugerem que ela é “um *domínio*, um território, mais ou menos delimitado, com fronteiras permeáveis [e] com uma certa visão especializada (...) sobre a realidade” (*ibid.*).

Uma característica fundamental da música como domínio especializado, que a diferencia das demais disciplinas curriculares, é “a coisa sonora”, como diz a professora Flora. Conforme observa NATTIEZ (1990, p. 43), as concepções de música e do que é considerado musical são várias, pois são específicas a situações ou contextos determinados. No entanto, a referência ao som está sempre presente. O som é condição mínima, embora não suficiente, para que algo seja considerado como sendo música. Essa referência necessária ao som também está presente na afirmação de SMALL (1998), segundo o qual

Embora os sons que os músicos produzem não constituam a experiência total, eles são, entretanto, o catalisador que faz com que a experiência

aconteça, e sua natureza e suas relações são, portanto, uma parte crucial da natureza da experiência como um todo (*ibid.*, p. 184).

Passo, a seguir, a discutir alguns aspectos da intersecção entre as dimensões pedagógica e musicológica, revelados nas concepções e ações das professoras.

### 7. 2. 3 A intersecção entre pedagogias e musicologias

#### 7. 2. 3. 1 Aprender música

Como o som é uma característica fundamental da música, aprender música envolve, necessariamente, a vivência sonora. Por isso, o fazer musical ou a experiência direta com música, de diferentes formas e com objetivos diversos, estão sempre presentes nas aulas das três professoras. No caso da professora Flora, esse fazer musical ocorre através de atividades de “recepção e expressão musicais”, que incluem, por exemplo, “compor (...); variar estruturas preestabelecidas; utilizar a voz e os instrumentos acústicos rítmicos e melódicos (...); imitar, interpretar, repetir, classificar, emparelhar, ouvir, reconhecer, diferentes sons contando com a discriminação e percepção de variações (ritmo, melodia, timbre, texturas, etc.)”.

Nas aulas da professora Beatriz, os alunos vivenciam e aprendem música por meio de atividades corporais, do canto, da audição, da criação

musical e da criação corporal e teatral a partir da música. É através dessas atividades que a professora pode desenvolver o que considera como conteúdos “primordiais” da educação musical escolar: o corpo, os valores e a criação. A professora Rita, por sua vez, ressalta que seus alunos “produzem todo o tempo”. Essa produção envolve vivência corporal dos elementos musicais, improvisação e criação musicais, análise, execução instrumental e canto.

As professoras acreditam que “a música (...) só acontece fazendo”, que o trabalho do professor de música “está muito na produção dos alunos”. Por isso, não parecem encontrar sentido em trabalhar a “teoria pura”, técnicas vocais e instrumentais ou notação musical de modo desvinculado da prática musical, pois, nesses casos, não há qualquer vivência musical direta.

Como a prática é fundamental, as principais metas ou objetivos das professoras consistem em desenvolver a capacidade de seus alunos de fazer música através de diferentes atividades, seja “captando a linguagem musical e se expressando através dela”, como propõe Flora; descobrindo e expressando a música que “já existe dentro” de cada aluno, como busca Beatriz; ou, no caso de Rita, trabalhando os “elementos” que caracterizam a linguagem musical.

### 7. 2. 3. 2 Avaliação em música

A referência constante à “coisa sonora” e a aprendizagem a partir do fazer ou da prática musical parecem constituir, na visão das professoras,

características fundamentais de qualquer proposta de educação musical escolar. Entretanto, aquilo que as professoras consideram fundamental e que, como tal, constitui a base dos conteúdos das aulas de música, parece perder sua relevância na avaliação dos alunos.

Flora, por exemplo, sustenta que “a música, na verdade, só acontece fazendo”. Por outro lado, afirma que “é muito subjetivo (...) avaliar um aluno só pela parte prática musical”. A dificuldade em avaliar a prática musical está relacionada à visão da professora de que “a música é uma linguagem especial”, pois “toca o emocional das pessoas”, “toca a alma humana”. Torna-se, assim, uma linguagem “subjetiva” e “um pouco inexplicável”, pois envolve sentimentos e “coisas pessoais”. Sendo assim, Flora não se sente no direito de avaliar a vivência musical de seus alunos, que estará sempre vinculada à subjetividade de cada um deles.

Pela “subjetividade” envolvida, a música torna-se diferente das demais disciplinas curriculares. Para Flora, “a música não é (...) como a matemática, onde se trabalhou, por exemplo, adição e multiplicação”, que parecem constituir, na visão da professora, conteúdos mais “objetivos”. Ao contrário de disciplinas como história, geografia ou matemática, a música “toca em outras coisas”, “coisas mais emocionais”. Quando faz essa afirmação, a professora sugere que não parece reconhecer na música dimensões ou conteúdos a serem avaliados. Também parece não reconhecer em sua própria prática pedagógico-

musical conteúdos análogos, por exemplo, à adição e multiplicação na matemática.

Entretanto, Flora define a música como uma linguagem, que é constituída por “sons à nossa volta”, e estabelece formas de vivenciar essa linguagem, através de atividades de “recepção e expressão musicais”. Elabora objetivos para essas atividades, que são desmembradas em ações específicas com conteúdos também específicos, entre elas, “imitar, interpretar, repetir, classificar, emparelhar, ouvir, reconhecer, diferentes sons contando com a discriminação e percepção de variações (ritmo, melodia, timbre, texturas, etc.)”. Esses são alguns dos conteúdos que preenchem as aulas de Flora e que configuram o fazer musical dos alunos em sala de aula. No entanto, não são considerados como possíveis dimensões da prática musical dos alunos a serem contempladas na avaliação. Essa prática, para a professora, é sempre “subjetiva”, porque envolve “coisas pessoais” e “emocionais”. Isso lhe impede de avaliar, por exemplo, se “um aluno é afinado” ou não, se “toca bem” ou não, embora a afinação e a execução sejam conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula.

De modo semelhante, a professora Beatriz também considera “muito complicado” avaliar a “prática musical” de seus alunos. A professora pergunta: “como é que eu vou avaliar um aluno em termos de como ele demonstra a música?”. E ela mesma responde, sugerindo caminhos para

aprimorar a prática musical do aluno: “em termos musicais, eu vou dizer assim para ele: ‘ah, aqui está faltando isso, aqui podia ser assim, podia ser assado’”.

Embora não exemplifique quais dimensões da prática musical seriam consideradas, Beatriz reconhece, nessa prática, a existência de dimensões ou conteúdos que podem ser compartilhados pelo professor e pelo aluno. O mesmo ocorre quando a professora refere-se a uma aula de violão, onde procura ver “como é que o aluno está tocando o instrumento, o que está faltando”.

Essas dimensões ou conteúdos, entretanto, não são considerados relevantes para a professora. Para ela, “isso não diz nada”, pois o mais importante na avaliação dos alunos é sua própria expressão. O que o aluno “passa” para a professora é “extremamente importante”, independentemente “da forma” como isso acontece, de suas características e qualidades ou das dimensões envolvidas. Para Beatriz, possibilitar que o aluno se expresse e a expressão em si constituem algo “muito mais rico em termos de avaliação” do que sinalizar ao aluno “que está faltando isso ou aquilo”. Essa concepção parece derivar da intenção que permeia todo seu trabalho: fazer com que o aluno “veja essa música que já existe dentro” dele. Como cada aluno é único, também única será a música que “existe dentro” dele. Assim, a expressão musical será sempre individual ou particular e, por isso, a professora não vê sentido em fazer comentários ou julgamentos sobre a prática musical de seus alunos.

Contraditoriamente, Beatriz estabelece como principal meta da educação musical escolar “trabalhar o som, a música que as pessoas têm dentro delas. Desenvolver internamente esse processo. Desenvolver, perceber o ritmo que tu tens e, a partir dele, entrar em outras convenções”. Esse trabalho e desenvolvimento ocorrem através de diferentes formas de vivenciar música, como canto, execução de instrumentos, atividades corporais e criação, a partir de um repertório selecionado pela professora e pela escola. Além disso, são construídos com base em objetivos elaborados para cada uma das séries iniciais do ensino fundamental. Permeando todos esses aspectos está aquilo que Beatriz define como conteúdos “primordiais” da educação musical escolar: trabalhar o corpo, “valores de vida” e a criação.

Ao tratar a expressão musical do aluno como algo individual e válido por si só, independentemente das possíveis sugestões, comentários e intervenções que poderiam ser feitos pelo professor, Beatriz não “trabalha” ou “desenvolve” “a música que as pessoas têm dentro delas”. Além disso, os processos e produtos do ensino e da aprendizagem musicais, realizados a partir daquilo que a professora estabelece como meta, objetivos e conteúdos “primordiais”, se resumem a uma expressão individual, que não pode ser compartilhada e avaliada pelo professor de música justamente por ser individual.

A idéia de priorizar a experiência e a expressão musical do aluno como algo individual é coerente com a concepção de Beatriz segundo a qual o aluno

é o centro da atuação pedagógica do professor. Por outro lado, parece problemática, primeiramente porque, conforme relata, essas são coisas que Beatriz “não consegue avaliar”, ao menos na escola; e, segundo, porque, ao fazê-lo, acaba por abrir mão daquilo que estabelece como metas, objetivos e “conteúdos primordiais” a serem desenvolvidos pela educação musical escolar.

Contudo, quando refere-se ao ensino especializado de música - como o ensino de “teoria musical” e de instrumento - Beatriz reconhece a existência de parâmetros que lhe servem de base para investigar os conteúdos e a qualidade da expressão musical dos alunos. Nesse caso, o que pertence ao ensino de música num âmbito especializado não parece ser válido também para a educação musical escolar.

A professora Rita, ao contrário de Flora e Beatriz, avalia a prática musical de seus alunos. De 5ª a 8ª série, os alunos fazem, inclusive, “prova prática de flauta”. A avaliação dos alunos é feita a partir dos objetivos estabelecidos por Rita a cada trimestre, que são transformados em critérios de avaliação. Esses objetivos ou critérios contemplam conteúdos referentes a habilidades, hábitos e atitudes a serem trabalhados por toda a equipe docente da escola, entre eles, “manter organizado seu material, bem como trazê-lo nos dias de aula” e “participar e envolver-se nas diversas atividades, contribuindo com seu grupo”. Além disso, contemplam aspectos intrínsecos à prática musical, como “ampliar seu repertório de canções, memorizando letras,

melodias e ritmos; executar as notas trabalhadas, utilizando a mão esquerda, com suas respectivas posições (sol, lá, si, dó e ré); (...) apreciar obras musicais, realizando análises escritas e orais de seus elementos (letra, melodia, ritmo, pulso, andamento, acompanhamento instrumental, efeitos sonoros, interpretação, etc.)”.

Rita não vê como problemática a identificação e avaliação de dimensões ou conteúdos da prática musical. Entretanto, mesmo estabelecendo critérios, considera que a avaliação é algo “muito pessoal”. Por isso, cada aluno é avaliado em função de sua “caminhada” individual e de suas “conquistas pessoais”, e não em relação aos critérios estabelecidos pela professora.

Quando, conforme relatado por Rita, um de seus alunos questiona o conceito PS (plenamente satisfatório) recebido por seu colega, ele parece estar questionando a validade de uma avaliação que considera o “esforço” pessoal do aluno mas desconsidera os objetivos estabelecidos pela professora, que são de conhecimento de todos os alunos. Por isso, foi preciso que Rita fizesse “todo um discurso” para justificar aquele conceito. O aluno parece ter percebido um conflito entre os critérios de avaliação de Rita que, de um lado, advoga o respeito à “caminhada” individual do aluno e, de outro, sustenta a necessidade de o professor estabelecer “objetivos bem claros” em relação aos conteúdos desenvolvidos pelos alunos. Esse conflito não parece ser resolvido pois, ao afirmar que a avaliação é algo “muito pessoal” e, por isso, realizada

“em função de cada [aluno]”, Rita prioriza a “caminhada” individual em detrimento dos objetivos por ela estabelecidos.

Ao estabelecer objetivos, o professor sugere um conjunto de saberes considerados necessários para que os alunos se desenvolvam no âmbito daquela disciplina. Mas esse conjunto perde seu caráter necessário ou sua relevância para o desenvolvimento dos alunos quando é desconsiderado durante a avaliação, a qual se torna algo “muito pessoal”.

Essa concepção de avaliação parece contradizer a concepção de que “tu não chegas a lugar nenhum sem uma coisa formalizada”. Ao enfatizar as “conquistas pessoais” dos alunos em detrimento dos critérios por ela estabelecidos, Rita acaba por fazer aquilo que critica em outros professores, pois parece “subestimar a capacidade de entender” de seus alunos, a capacidade de, “muito naturalmente, com muita tranquilidade, por exemplo, reconhecer um compasso, como os alunos fazem em aula”.

Ao conceberem a avaliação como sendo algo “subjetivo”, individual ou “muito pessoal”, as professoras sugerem que as características ou qualidades da prática musical, bem como as aprendizagens que a partir dela se realizam, dependem somente de capacidades, percepções, respostas e disponibilidades individuais (SWANWICK, 1994, p. 13). Estas, por serem individuais, variam de aluno para aluno, o que dificulta o processo de avaliação da aprendizagem.

Diante da “subjetividade” envolvida na avaliação, as professoras, embora considerem a prática essencial para se aprender música, não definem o

que poderia ser aprendido através dessa prática (SWANWICK, 1992). Elas parecem não reconhecer na prática dos alunos os conhecimentos, habilidades, ações, conceitos ou formas de entendimento subjacentes às suas metas, objetivos e conteúdos de ensino. Cabe perguntar: qual o sentido de se estabelecer metas, objetivos e conteúdos de ensino relativos à prática musical dos alunos se eles não são contemplados na avaliação da aprendizagem? E mais: no caso das professoras Flora e Beatriz, qual o sentido dessas metas, objetivos e conteúdos se não levam a algum tipo de aprendizagem que poderá ser investigada, compartilhada e compreendida pelas professoras?

A “subjetividade” que, sob a perspectiva das professoras, dificulta o processo de avaliação dos alunos, remete a dois outros temas. O primeiro deles refere-se às dimensões pessoal e compartilhada das vivências e aprendizagens musicais; o segundo, à dificuldade de se definir o que é conhecimento musical.

### 7. 2. 3. 3 Vivências e aprendizagens musicais: subjetividade e intersubjetividade

A concepção de que a avaliação dos alunos é algo “subjetivo”, individual ou “muito pessoal” parece derivar da relação da música e da vivência musical com a sensibilidade, sentimentos, afetos, emoções e “coisas pessoais”. Flora, por exemplo, sustenta que “a música, fundamentalmente, acontece porque tem sentimento”. De modo semelhante, para Beatriz, a

música é capaz de “trabalhar um pouco mais os sentimentos dos alunos”, além de propiciar “uma visão psicológica” dos mesmos. Rita acredita que a sensibilidade “é uma coisa fundamental da música”. Isso sugere que a avaliação é algo “subjetivo”, individual ou “muito pessoal” porque a própria vivência musical caracteriza-se como um empreendimento “subjetivo”, individual ou “muito pessoal”, já que envolve sentimentos, aspectos psicológicos e sensibilidade. Nesses casos, a música parece ser concebida como uma forma de acessar, expressar e desenvolver a alma, a psique, a sensibilidade, os afetos, sentimentos e emoções humanas.

Como essas dimensões estão intimamente ligadas à individualidade de cada aluno, a prática musical adquire um caráter pessoal, o que dificulta e até mesmo impede que as professoras compartilhem com seus alunos impressões sobre o fazer musical destes últimos. O caráter pessoal da prática musical também parece ser a base das estratégias de ensino das professoras Flora e Rita. Suas aulas são organizadas de modo a possibilitar que os alunos trabalhem e se expressem individualmente e em pequenos grupos, permitindo que as professoras acompanhem o desenvolvimento individual de cada aluno.

Além disso, devido a esse caráter pessoal, na concepção de Flora, a música torna-se “um pouco inexplicável”, já que não é possível “ser tão racional” em relação a “coisas pessoais” e emocionais. Diante disso, a professora parece não se sentir no direito de intervir na aprendizagem musical dos alunos, seja questionando, corrigindo ou confrontando suas idéias,

conceitos, interesses e práticas musicais. O aluno tem direito a um “conceito próprio de música” e à “sua [própria] clave de sol”. Pode, ainda, “pegar o instrumento do jeito que quiser” e utilizar a terminologia que considerar mais adequada, pois, para a professora, em música, parece não existir certo e errado.

O caráter pessoal da prática musical também parece fundamentar a concepção de Beatriz de que a música “não é entendível aos olhos daqueles que não são da parte artística” (C2, ENT., p. 46). Essa concepção sugere que a música é uma área reservada a iniciados e que seus significados, propósitos e valores não podem ser explicados, entendidos ou compartilhados, mas apenas vivenciados. Por isso, durante suas aulas, Beatriz pouco intervém na qualidade da expressão musical dos alunos. Como essa expressão é individual e seus significados, propósitos e valores são vivenciados tacitamente a partir da própria expressão, a função do professor é criar oportunidades para que a expressão musical aconteça.

A relação da música com os sentimentos, as emoções ou a sensibilidade humana parece sugerir que os significados, propósitos e valores da vivência e da aprendizagem musicais, bem como os conteúdos envolvidos, são experienciados e interpretados somente a partir de uma base individual e subjetiva, sem considerar aspectos coletivos e intersubjetivos (ver BOWMAN, 1998, p. 72). Parecem depender, exclusivamente, daquilo que é particular ao aluno como indivíduo único.

As professoras parecem não reconhecer que, além de uma dimensão pessoal e, muitas vezes, inacessível ao professor (SWANWICK, 1994) - o que não parece ser exclusividade da música -, as relações dos alunos com a música e suas práticas musicais são construídas a partir de conceitos, princípios, convenções, expectativas e padrões compartilhados. Estes vão sendo aprendidos e internalizados, de modo formal e/ou informal, ao longo da existência de cada aluno, a partir de suas experiências diretas e de interações com outras pessoas, com membros dos grupos, comunidade e/ou sociedade a que pertencem (MARTIN, 1995).

A dimensão compartilhada das relações com música e das práticas musicais é revelada, por exemplo, no conceito de música da professora Flora, que, por sua vez, se contrapõe ao conceito de música de alguns de seus alunos. A definição de música apresentada pela professora, como ela mesma revela, não foi construída somente a partir de uma base individual e subjetiva. Num determinado momento histórico e social, um certo grupo de pessoas passou a conceber música como sendo “sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto”. Essa definição de música, cuja autoria é atribuída ao compositor John Cage, é compartilhada por várias outras pessoas, entre elas, o educador musical Murray Schafer e a professora Flora.

No entanto, dois episódios de aula sugerem que ao menos dois dos alunos de Flora parecem vivenciar música a partir de outras definições, convenções, padrões e valores, talvez por pertencerem a outro grupo etário

e/ou social, a outra comunidade cultural ou por viverem em um momento histórico e social diferente.

No primeiro dos episódios mencionados, Flora explicava à turma a atividade a ser realizada. Para isso, recordou as atividades da aula anterior, quando os alunos, utilizando instrumentos de percussão, sons vocais e corporais, imitaram “sons já existentes”, como sons de animais, sino, escova de dentes, martelo, entre outros. Continuando a explicação, Flora disse aos alunos que fariam algo diferente daquilo que fizeram na aula passada, pois não usariam instrumentos. A princípio, os alunos acharam que iriam executar sons vocais e corporais, mas Flora explicou que fariam “exatamente o contrário da aula passada” e perguntou para a turma o que haviam feito na aula anterior. Um aluno respondeu: “fizemos barulho”. Flora não discordou da resposta do aluno; apenas complementou-a, dizendo que fizeram “barulho bonito” (C1, OBS., p. 31).

No início da aula seguinte, antes de começar as explicações da atividade do dia, Flora disse: “hoje é um dia diferente porque tem muito barulho lá fora”, pois estava chovendo forte. Logo em seguida, um aluno, talvez querendo solucionar o problema do barulho externo, fez a seguinte sugestão: “a gente pode fazer mais barulho ainda” (C1, OBS., p. 39).

Para esses dois alunos, “sons à nossa volta” não parecem constituir música, mas “barulho”. Suas definições, convenções, padrões e valores, assim como suas expectativas em relação à música, parecem derivar de uma outra

“comunidade musical” (MARTIN, 1995, p. 169), diferente daquela à qual pertence a professora. O termo “comunidade musical” é utilizado por MARTIN (1995) para designar “um grupo com seus próprios padrões, expectativas e convenções, as quais os membros individuais [do grupo] levarão em consideração no curso de suas próprias atividades” (*ibid.*, p. 169).

Assim como o conceito de música da professora Flora e de seus dois alunos, as concepções e ações das professoras não resultam somente de experiências e crenças pessoais, mas também de suas interações com os esquemas práticos e de pensamento que constituem a bagagem cultural consolidada acerca da educação musical. São construídas a partir de definições, conceitos, princípios, significados, propósitos, valores e práticas compartilhadas, como sugeri no subcapítulo anterior e como revelam aspectos comuns às três professoras. Um exemplo é o uso de conceitos como intensidade, melodia, ritmo, música popular, música erudita, entre outros. A própria concepção de que a música é “subjetiva” não parece ser algo construído somente a partir de bases individuais, pois, como sugerem as asserções de autores como SWANWICK (1988; 1994) e HENTSCHKE (1994), não constitui uma concepção exclusiva às professoras Flora, Beatriz e Rita.

O ensino é concebido e concretizado pelas professoras não só a partir de uma dimensão pessoal, mas também a partir de bases coletivas e intersubjetivas, a partir daquilo que pode ser compartilhado; a aprendizagem,

entretanto, é concebida somente como algo individual e subjetivo. Quando as professoras estabelecem metas, objetivos e conteúdos de ensino, sinalizam aquilo que consideram relevante para que os alunos se desenvolvam no âmbito da disciplina de música. Elas sugerem o que pode ser compartilhado em termos musicais, pois as metas, objetivos e conteúdos são elaborados tendo em mente um grupo de alunos, no caso, uma série escolar específica, como revelam tanto os depoimentos das professoras quanto os documentos por elas produzidos. Isso não significa, contudo, que as professoras não estarão atentas às diferenças individuais, à “caminhada” de cada aluno.

A “caminhada” do aluno será sempre individual e singular, pois é construída a partir de uma situação que lhe é única, visto ser biograficamente situada (SCHUTZ, 1979). A subjetividade é inevitável, pois cada aluno vivencia e interpreta o mundo - que inclui as metas, objetivos e conteúdos estabelecidos pelas professoras de música - a partir de seus próprios pontos de vista (SCHUTZ, 1973). As vivências e aprendizagens musicais que ocorrem na escola serão sempre individualizadas, pois são permeadas pelas subjetividades dos alunos (ver PERRENOUD, 2000). Nesse caso, porém, os termos subjetividade e subjetivo não se referem a uma dimensão privada ou inacessível ao professor, mas ao sujeito que aprende, que interpreta e vivencia o mundo ao seu redor (SCHUTZ, 1973).

Estar atento e respeitar a subjetividade, a individualidade ou a “caminhada” individual dos alunos não significa que as vivências e

aprendizagens musicais dos mesmos serão construídas somente a partir de bases individuais. Tomando como base os pressupostos da fenomenologia social antes apresentados, é possível dizer que fazemos, ensinamos e aprendemos música como pessoas entre pessoas, influenciando-as e sendo influenciados por elas, compreendendo-as e sendo compreendidos por elas (ver SCHUTZ, 1973, p. 10-11). Nesse sentido, o fazer e a aprendizagem musicais, assim como o ensino de música, não podem ser reduzidos às experiências e interpretações do sujeito individual. Ao fazer, aprender ou ensinar música, cada indivíduo também leva em consideração as definições, conceitos, princípios, significados, propósitos, valores e práticas de outros indivíduos ou grupos; “indivíduos ou grupos cujas respostas são importantes para [ele], e cujas expectativas [lhe] fornecem um sentido constante do que é certo e errado, bom e ruim, apropriado ou inapropriado, e assim por diante” (MARTIN, 1995, p. 170).

Quando as professoras referem-se às vivências musicais dos alunos em sala de aula e às aprendizagens daí decorrentes, não consideram aquilo que definem como sendo relevante em termos de ensino de música e que pode ser compartilhado. As vivências e aprendizagens dos alunos são concebidas como algo “subjetivo”, individual ou “muito pessoal”. Nesse caso, o termo “subjetivo” é entendido como algo inacessível ao outro que não o próprio sujeito, algo pessoal que não pode ser compartilhado.

No caso das professoras Flora e Beatriz, o caráter “subjetivo” da música faz com que ela se transforme em algo “um pouco inexplicável”, algo que não poderá ser entendido “aos olhos daqueles que não são da área artística”. Se a música é “um pouco inexplicável” ou “não é entendível”, as professoras poderão enfrentar dificuldades ao fornecer argumentos a favor do ensino de música nas escolas. Como explicar aos demais participantes da comunidade escolar e da sociedade de modo geral a relevância de algo que é “um pouco inexplicável”? E como fazê-los entender o valor de algo que “não é entendível”?

Ao conceberem as vivências e aprendizagens musicais como algo inacessível ao professor ou como algo “muito pessoal”, as professoras sugerem que, em música, não é possível reconhecer e definir um conjunto de saberes que possa ser relevante para todos os alunos, capacitando-os para aprender música, “continuar tendo acesso [a ela] e renovar o conhecimento adquirido” (ver GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p. 153), tanto na própria escola quanto na vida paralela e posterior a ela. Isso parece contradizer o papel das próprias instituições escolares que, segundo PÉREZ GÓMEZ (1998b, p. 49), têm como função social preparar crianças, jovens e adultos para a vida pública, social, profissional e pessoal, a partir de projetos específicos. Ao cumprirem essa função social, cumprem também um papel avaliador, pois legitimam a aquisição de saberes socialmente considerados como sendo válidos.

Quanto a esse conjunto de saberes, não cabem receitas ou uma única opção; as respostas são muitas e não correspondentes, pois sempre estarão vinculadas a determinadas concepções sobre educação, escolarização, música, ensino, aprendizagem, entre tantas outras. A definição desse conjunto de saberes “é uma construção coletiva na qual diferentes ações individuais devem comprometer-se” (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 14). Qualquer que seja esse conjunto, entretanto, parece ser necessário para que a música possa ser valorizada como disciplina dos currículos escolares; para que a educação musical escolar - utilizando as palavras da professora Flora - possa “dizer a que veio”; para que suas funções e finalidades possam ser esclarecidas e concretizadas, participando de maneira efetiva do projeto educativo globalizador da escola e contribuindo para sua realização.

Discuto, a seguir, as concepções das professoras referentes ao que consiste conhecimento musical.

#### 7. 2. 3. 4 Definição de conhecimento musical

No caso das professoras Flora e Beatriz, sua dificuldade de avaliar a prática musical dos alunos também parece relacionada ao fato de que, embora definam a música como um domínio especializado que possui valor intrínseco, não parecem acreditar que esse domínio envolva conhecimento. A prática musical é fundamental para que seja possível aprender música. Dessa forma,

torna-se referência constante no trabalho das professoras. Seus depoimentos, entretanto, sugerem que essa prática parece destituída de conhecimento.

Para Flora, a música é, por um lado, “uma forma de comunicação e expressão” e, por outro, “uma forma de conhecimento”. Como “forma de comunicação e expressão”, a música é vista como “uma linguagem especial”, pois “transgride as palavras” e “toca o emocional das pessoas”, tornando-se, assim, “um pouco inexplicável”. A comunicação e expressão musicais estão vinculadas à prática musical, pois, conforme esclarece a professora, existe uma série de verbos (ações) que constituem possibilidades de “recepção e expressão musicais”: ouvir, reconhecer, imitar, compor, entre outros.

A música, como “forma de conhecimento”, abre a “possibilidade de aprender através daquilo que um compositor fez, seja ele erudito ou não, seja uma música vocal ou instrumental”. Além disso, permite a interação da música com as demais áreas do conhecimento, possibilitando-lhe “auxiliar muito a formação e o desenvolvimento do aluno”. O conhecimento em música não é desenvolvido ou construído a partir da prática musical, mas encontra-se fora dela e envolve conhecimento sobre o contexto da obra, história, aspectos pessoais do compositor, teoria, notação musical e estilos. Conhecimento, nesse caso, é somente aquilo que envolve “fatos verbais, conceitos, descrições, teorias” (ELLIOT, 1995, p. 60).

Quando concebida como forma de conhecimento, a música adquire uma dimensão “objetiva”, que pode ser compartilhada entre a professora e seus

alunos. Portanto, na visão da professora, é a dimensão que pode ser avaliada. Como o conhecimento não está presente nas atividades de “recepção e expressão musicais”, não parece haver algo a ser avaliado na prática musical dos alunos. A prática não é capaz de revelar conhecimento porque não o possui.

A professora Beatriz, ao contrário de Flora, não se refere à música como forma de conhecimento. Por outro lado, também sugere que a música é “um pouco inexplicável” ao dizer que ela “não é entendível aos olhos daqueles que não são da área artística”. Os significados, valores e propósitos da área são vivenciados tacitamente, não podendo ser entendidos, explicados ou compartilhados. Talvez esse seja o motivo de Beatriz não encontrar sentido em avaliar a expressão musical dos alunos. Ao fazerem música, ao se expressarem musicalmente, eles já estarão vivenciando, tacitamente, seus significados, valores e propósitos.

Entretanto, Beatriz também acredita que “a música tem que levar a pensar”. Como a prática ou a expressão musical são vivenciadas tácita e individualmente, seus elementos não podem ser compartilhados. Beatriz, então, recorre ao conteúdo verbal das canções para levar seus alunos a pensarem a partir da música. Para a professora, através de seu conteúdo verbal, a música “fala” e “vai continuar falando”. A letra parece ser algo mais palpável, que possibilita, tanto à professora quanto à própria música, intervir de alguma forma nos modos de pensar dos alunos. Talvez essa visão derive da

idéia de que, dentre os vários elementos presentes na expressão musical, somente seu conteúdo verbal possa ser compartilhado, pois é o único que envolve idéias, conceitos e fatos verbalizados.

Ao associarem conhecimento e pensamento somente a conceitos, fatos verbais, descrições, idéias e teorias, as professoras sugerem que, para elas, conhecimento é aquilo que pode ser expresso na forma de proposições. Conhecimento, nesse caso, significa conhecimento proposicional, que, segundo STUBLEY (1992, p. 4), denota a posse de informações específicas, as quais apresentam um certo grau de verdade ou validade e que podem ser comunicadas linguisticamente. O conhecimento proposicional (o saber que) consiste em conhecimento sobre música. Inclui definições, fatos, informações, conceitos e descrições sobre música. É um tipo de conhecimento que não necessita do fazer musical para ser adquirido. Por exemplo: é possível saber que Beethoven compôs nove sinfonias e, para isso, não é necessário ter ouvido ou tocado qualquer uma delas (SWANWICK, 1994).

Parte da dificuldade em definir o que é conhecimento em música deriva, segundo SWANWICK (1992), da multiplicidade de tipos de conhecimento envolvidos na experiência musical. Além do conhecimento proposicional, o autor citado reconhece outros três tipos de conhecimento. O primeiro deles refere-se ao saber fazer, como, por exemplo, saber manusear um instrumento musical. Esse tipo envolve a prática musical, embora informações verbais ou conhecimento proposicional também possam ser úteis

(SWANWICK, 1994). Há ainda o conhecimento atitudinal, que contempla comprometimento, preferência e valoração pessoal (*ibid.*).

Para SWANWICK (1994), entretanto, o conhecimento musical caracteriza-se como conhecimento por familiaridade. Consiste no conhecimento de algo específico: conhecer isto, seja “esta pessoa, este lugar, esta sinfonia, esta canção” (*ibid.*, p. 17). É um conhecimento de primeira mão, desenvolvido pela própria pessoa a partir de sua vivência musical direta, um conhecimento construído a partir da própria experiência, que, como tal, pode permanecer tácito ou pouco articulado (SWANWICK, 1994).

ELLIOT (1995), por sua vez, reconhece cinco formas de conhecimento musical. A primeira delas refere-se ao conhecimento musical formal, termo equivalente ao conhecimento proposicional acima mencionado. A segunda forma é o conhecimento musical informal, que consiste no “senso comum sensato ou prático desenvolvido por pessoas que sabem como fazer bem coisas em domínios específicos da prática” (*ibid.*, p. 62). É uma forma de conhecimento que envolve a capacidade de refletir e fazer julgamentos enquanto se realiza a ação. A capacidade de fazer julgamentos remete à compreensão do contexto da ação, isto é, das tradições e padrões práticos que fundamentam o tipo de ação em questão. Por ser um conhecimento situado, ligado à ação, pode ser difícil verbalizá-lo ou articulá-lo. O conhecimento informal parece semelhante ao conceito de saber fazer apresentado por SWANWICK (1994).

ELLIOT (1995) reconhece ainda o conhecimento musical impressionista, uma espécie de conhecimento intuitivo que envolve tanto pensamento quanto sensação. Consiste em uma sensibilidade, uma certa impressão que auxilia, por exemplo, um intérprete a “avaliar, decidir, julgar, gerar e selecionar opções musicais” no decorrer das ações que constituem seu fazer musical (*ibid.*, p. 65).

Uma quarta forma de conhecimento musical refere-se ao conhecimento supervisor, também chamado de metaconhecimento ou metacognição. Consiste na capacidade de monitorar, administrar, ajustar e regular o próprio pensamento tanto durante o fazer musical quanto em termos de desenvolvimento musical a longo prazo (ELLIOT, 1995).

Entretanto, para ELLIOT (1995), o conhecimento musical é, na sua essência, uma forma de conhecimento processual. É uma espécie de conhecimento prático ou de prática reflexiva, o qual supõe que as ações envolvem pensamento e conhecimento. As ações são comportamentos motivados, consistindo em “formas não-verbais de pensar e conhecer em si mesmas” (*ibid.*, p. 55). Quando se sabe fazer alguma coisa, esse saber não se manifesta verbalmente, mas, sobretudo, na própria prática. O pensamento e o conhecimento musicais estão no próprio fazer musical, estão na prática musical em si (ELLIOT, 1995). Como exemplifica esse autor,

(...) a compreensão musical de uma executante é demonstrada não naquilo que a executante diz sobre o que faz; a compreensão musical de uma executante é demonstrada na qualidade daquilo que ela faz nas suas ações de executar e através delas. É claro que é totalmente possível refletir *sobre*, ou falar para si próprio sobre, suas próprias ações à medida que elas procedem.

Essa ‘reflexão-sobre-a-ação’ pode acontecer e realmente acontece. Na maior parte, entretanto, os executantes pensam não-verbalmente *na* ação, refletem-na-ação e conhecem-na-ação” (*ibid.*, p. 56).

O conceito de conhecimento processual, conforme STUBLEY (1992, p. 13), define uma nova orientação em termos do que constitui conhecimento em música e dos modos de desenvolvê-lo. Isso ocorre à medida que o conhecimento não mais se restringe a palavras ou outros símbolos, manifestando-se também, e principalmente, no próprio fazer musical.

Embora apresentem categorizações e/ou perspectivas teóricas distintas, STUBLEY (1992), SWANWICK (1994) e ELLIOT (1995) sustentam que o conhecimento musical está contido no próprio fazer musical. Assim, a aprendizagem musical ocorrerá somente a partir desse fazer. Da mesma forma, o conhecimento e a compreensão musicais do aluno serão reveladas somente na prática musical, isto é, em atividades de “recepção e expressão musicais”, como compor, utilizar a voz e os instrumentos, ouvir ou imitar, atividades de canto, execução instrumental, criação, audição, entre outras.

Quanto sustentam que para aprender música é necessário fazer música, as professoras parecem sinalizar que o conhecimento musical se desenvolve e é revelado nas próprias ações musicais dos alunos. O problema é que Flora e Beatriz parecem conceber como conhecimento somente aquilo que pode ser verbalizado ou representado em descrições, informações, fatos, conceitos ou teorias, que não depende da prática para serem construídos. As professoras valorizam a prática musical mas, contraditoriamente, o conhecimento, a

compreensão e o pensamento não estão contidos na prática, mas fora dela: nas descrições, informações, fatos, conceitos ou teorias sobre música e no conteúdo verbal das letras das canções. Elas não reconhecem o caráter fundamentalmente prático ou processual do conhecimento musical (ELLIOT, 1995).

Se aquilo que preenche a maior parte do tempo das aulas de música, a dizer, a prática musical, não envolve conhecimento, compreensão ou pensamento, as professoras poderão ter dificuldade em mostrar a relevância de seu trabalho como parte do projeto educativo para os demais participantes da escola, da comunidade escolar e da sociedade em geral. Como observa GIMENO SACRISTÁN (1998a),

Um sistema que não dispõe de mecanismos de informação sobre o que produz fica fechado à comunidade imediata e à sociedade inteira, sem possibilidade de que esta, em seu conjunto, previamente informada, possa participar em sua discussão e melhora (*ibid.*, p. 312-313).

Quanto à professora Rita, esta não se refere à música como forma de conhecimento. Suas concepções e ações, entretanto, revelam que ela identifica conteúdos da linguagem musical que podem ser ensinados e aprendidos e, portanto, avaliados. Esses conteúdos estão contidos tanto na própria prática (conhecimento prático ou processual) quanto fora dela (conhecimento proposicional). No primeiro caso, a execução das “notas trabalhadas” e a execução de canções, “memorizando letras, melodias e ritmos”, bem como a técnica vocal e instrumental são alguns exemplos. No segundo caso, podem ser incluídos a notação musical, “elementos gerais do Folclore Brasileiro” e

história da música. As ações de Rita em sala de aula revelam ainda que o conhecimento proposicional não é trabalhado isoladamente, como um fim em si mesmo, mas de modo integrado à produção musical dos alunos, visando sustentá-la e aperfeiçoá-la.

No caso de Rita, o que parece contraditório é o fato de que, embora suas aulas enfatizem conteúdos específicos da linguagem musical, esses conteúdos parecem perder sua relevância no momento em que a professora justifica a importância de se desenvolver a linguagem musical e esclarece de que formas ela pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Esse é o tema a ser abordado a seguir.

#### 7. 2. 3. 5 Justificativas para o ensino de música nas escolas

Conforme já mencionado, para a professora Rita, a presença da música nos currículos escolares se justifica como um forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma outra linguagem, propiciando-lhes uma formação mais abrangente. O valor da música, entretanto, não está relacionado a seus aspectos específicos, como a “produção” musical dos alunos, os “símbolos, sinais, escrita, leitura, execução, forma” ou a elementos como “letra, melodia, ritmo, pulso, andamento”, entre outros. Na visão de Rita, a importância de se desenvolver a linguagem musical deve-se ao fato de que, ao caracterizar-se por uma “associação dos elementos” corpo, intelecto e sensibilidade, “a

música se presta para favorecer uma série de áreas da criança, da pessoa”. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade” e o “raciocínio”. Além disso, o desenvolvimento da linguagem musical possibilita “transmitir” e “resgatar” “uma série de elementos” da cultura.

O favorecimento ou desenvolvimento dessa “série de áreas” não parece ser algo a ser realizado somente pela música. Como observa SPARSHOTT (1980, p. 58), os mesmos argumentos apresentados pela professora poderiam ser utilizados para qualquer outra atividade mental ou atividade física que não causasse danos aos alunos. Esses são aspectos que a música compartilha com outras disciplinas curriculares. O que parece contraditório é que, embora em suas aulas Rita enfatize conteúdos musicais específicos, seus argumentos sugerem que o desenvolvimento da linguagem musical não se justifica por si só. Para a professora, não parece ser suficiente justificar o ensino de música como uma forma de capacitar o aluno para compreender e fazer uso da linguagem musical.

Beatriz, de modo semelhante, não faz referência às especificidades da música quando justifica o ensino musical nas escolas, embora em suas aulas a prática musical seja uma constante. Para ela, a importância da música nos currículos escolares se deve ao fato de que, através de seu conteúdo verbal, “a música pode interagir com aquilo que você precisa ouvir ou que você quer ouvir”. Nesse caso, como o aspecto relevante é o conteúdo verbal, a presença da música não parece ser sequer necessária. Mas, além disso, a música é

importante por ser capaz de “fazer as pessoas felizes”, ao trabalhar os alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos [e] psíquicos”, possibilitando ainda a “harmonização do corpo”. Assim, a música funciona como um meio que auxilia o aluno a desenvolver um maior conhecimento de si próprio, libertar-se de medos e preconceitos, enfrentar desafios, superar problemas e dificuldades. Esses argumentos, entretanto, não fazem referência a quaisquer peculiaridades da música como domínio especializado, pois parecem permear todo o projeto educativo da escola. Como no caso da professora Rita, esses mesmos argumentos poderiam ser utilizados para justificar qualquer outra atividade mental ou física a ser desenvolvida na escola.

A professora Flora, por sua vez, justifica a importância do ensino musical nas escolas afirmando que a música pode ampliar os conteúdos curriculares, além de ser “uma forma de resgatar valores culturais, artísticos e de proporcionar o contato com o aluno com esse tipo de linguagem, que é uma linguagem não-verbal”. Flora refere-se à “habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal” de uma maneira geral, mas especifica que, no caso da música, essa expressão ocorre “através do som, do ritmo”. Entretanto, para a professora, o aspecto mais relevante da educação musical escolar é a possibilidade de a música “interagir, de se relacionar com as outras áreas do conhecimento”, “auxiliando muito a formação e o desenvolvimento do aluno”.

Isso parece contradizer aquilo que ela estabelece como objetivo principal de seu trabalho: capacitar o aluno para se expressar e se comunicar musicalmente.

As professoras definem a música como um domínio especializado que, como tal, possui valor em si mesmo. Assim, o ensino de música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento desse domínio, que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global. As justificativas das professoras, entretanto, sugerem que o entendimento e desenvolvimento da música, seja como linguagem ou capacidade humana específica, não parece algo relevante em si mesmo.

Quando esclarecem de que forma a música pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, embora isso seja contraditório com os conteúdos de suas aulas e/ou com alguns dos propósitos de seu trabalho, as professoras referem-se a aspectos que a música compartilha com as demais disciplinas escolares. Não se trata de questionar a capacidade da música de contribuir com o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade e intelecto, com a harmonização do corpo ou com a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares. Pretendo apenas ressaltar que, se, por um lado, isso reflete o comprometimento das professoras com o projeto educativo globalizador da escola, por outro, sugere que a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares. É preciso ressaltar ainda que, ao utilizarem argumentos que não se referem às especificidades da

música como domínio especializado, as professoras poderão enfrentar dificuldades para justificar aos demais participantes da comunidade escolar qual o sentido daquilo que preenche a maior parte do tempo de suas aulas: a prática musical em suas especificidades.

Um dos motivos que pode estar fundamentando as justificativas das professoras é a idéia de que a educação musical escolar deveria servir a algum fim que não ela própria. Dito de outra forma, as atividades educativo-musicais deveriam conduzir ao desenvolvimento de algo diferente da própria música; deveriam ser meio e não fim (SPARSHOTT, 1980, p. 58). As professoras parecem não reconhecer como algo valoroso o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música como uma dentre as várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, seja assistindo a apresentações musicais, comprando e ouvindo CDs, discos, fitas, ouvindo música no rádio, na internet, na televisão ou nos filmes (MELLERS e MARTIN, 1988; MARTIN, 1995).

Vale ressaltar que buscar o desenvolvimento da linguagem musical ou da capacidade musical dos seres humanos não exclui, necessariamente, tratá-la como meio para desenvolver outras capacidades. Como revelam várias das concepções e ações das professoras, bem como os construtos de seus quadros de referências, elas buscam integrar música e educação. As professoras

procuram desenvolver tanto habilidades musicais específicas quanto competências gerais consideradas necessárias para capacitar os alunos a atuarem no mundo paralelo e posterior à escola.

Um segundo motivo que pode estar fundamentando as justificativas das professoras refere-se ao caráter “subjetivo”, individual ou “muito pessoal” das vivências e aprendizagens musicais que ocorrem em sala de aula. Estas configuram o desenvolvimento da linguagem ou da capacidade musical em si. Se elas não podem ser compartilhadas e, conseqüentemente, avaliadas, não parece ser possível justificar o ensino de música como uma forma de propiciar algo que não pode ser compartilhado nem avaliado. Vale lembrar ainda que Flora e Beatriz não parecem reconhecer que a prática musical possa envolver conhecimento. Talvez as professoras considerem inconsistente justificar a presença da música nos currículos escolares como um fim em si mesma se ela não envolve conhecimento.

### **7.3 Uma síntese das práticas pedagógico-musicais das professoras**

#### **7.3.1 Em busca de práticas pedagógico-musicais significativas e da valorização da música como disciplina curricular**

As professoras Flora, Beatriz e Rita procuram conceber e concretizar práticas pedagógico-musicais que sejam significativas para seus alunos e para

a escola. Para elas, o ensino de música nas escolas deve ser construído a partir da própria prática musical. As professoras procuram construir seu trabalho a partir da “realidade” dos alunos, contemplando seus interesses, preferências, desejos e saberes. Ao mesmo tempo, buscam acrescentar algo a esse repertório de interesses, preferências, desejos e saberes, seja “ampliando o conceito do que pode ser música”, trabalhando com músicas que “têm valor”, como “músicas mais críticas e revolucionárias”, ou contrapondo os saberes não-sistematizados dos alunos às convenções e ao conhecimento formalizado. Estão em busca de formas de avaliação capazes de contemplar a “caminhada” individual dos alunos, que não configurem somente uma simples classificação dos mesmos.

Além disso, as professoras não estão preocupadas somente com o desenvolvimento de habilidades musicais, pois o aluno não é visto apenas como um aprendiz de música, mas como uma pessoa que deve ser respeitada e desenvolvida em toda sua integridade e complexidade. Comprometidas com o projeto educativo globalizador das escolas, simultaneamente às especificidades da música, elas procuram desenvolver habilidades, hábitos, atitudes e valores considerados necessários para que os alunos sejam capazes de atuar no mundo paralelo e posterior à escola. Buscam ainda auxiliar ou reforçar a aquisição de conhecimento nas demais áreas curriculares, procurando fazer com que os alunos percebam as relações da música com

outras formas de conhecimento ou com os conteúdos trabalhados em outras aulas.

Flora, Beatriz e Rita estão comprometidas não só com o desenvolvimento musical e global dos alunos, mas também com a valorização da música como disciplina dos currículos escolares. Esforçam-se para mostrar aos demais participantes da comunidade escolar que a música não é mais uma “coisa isolada” na escola, que ela também é “uma forma de conhecimento”, que ela também pode levar o aluno a pensar. As aulas de música não têm como função somente preparar “musiquinhas” para as apresentações dos alunos, para as festividades e comemorações escolares. A música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal, os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade.

Em busca da valorização da área, as professoras enfrentam dificuldades e superam obstáculos, como a falta de um espaço físico adequado e de recursos materiais para a realização das aulas de música, como é o caso de Flora e Beatriz. Enfrentam ainda a solidão profissional, pois se sentem isoladas dentro da escola. As professoras investigadas por BEINEKE (2000) também se referem a esse sentimento de solidão profissional. Fundamentada em SARMENTO (1994), BEINEKE (2000, p. 143) atribui esse sentimento a “características individualistas do trabalho docente, que normalmente acontece a portas fechadas”. A autora citada observa ainda que, no caso do professor de

música da rede escolar, o sentimento de solidão pode ser acentuado pelo fato de, com frequência, ele ser o único professor de música da escola.

As professoras Flora, Beatriz e Rita, entretanto, contavam, cada uma delas, com mais dois colegas de área na época em que foram coletados os dados desta pesquisa. Embora formem um grupo especializado, sentem-se isoladas em relação aos demais professores da escola, seus coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Estes, por não serem portadores de conhecimentos musicais sistematizados, não acompanham o trabalho das professoras, seja através de reuniões e encontros ou da observação das aulas de música. Não dominam a área e também não parecem dispostos a aprender ou partilhar com as professoras de música experiências e saberes comuns a todo o corpo docente.

Mesmo se sentindo isoladas, as professoras procuram integrar aquilo que fazem em sala de aula com o que está sendo vivenciado pelos alunos em outras aulas ou disciplinas. Ao mesmo tempo, se empenham para transformar as concepções de educação musical tanto da escola quanto dos pais, procurando mostrar possibilidades que ultrapassem a visão de que a aula de música tem como objetivo somente preparar os alunos para apresentações, festividades e comemorações.

Flora, Beatriz e Rita revelam ainda que procuram refletir sobre suas práticas pedagógico-musicais, visando tornarem-se cada vez mais conscientes daquilo que pensam e fazem e encontrar os caminhos mais apropriados para

ensinar música. Buscam a ampliação de seus conhecimentos através de cursos de formação continuada e de “novas literaturas”. Além disso, se mostram dispostas a confrontar suas concepções e ações, trocando idéias e partilhando experiências com outros profissionais, sejam eles professores de música ou das demais disciplinas curriculares, professores regentes de séries iniciais, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas ou pesquisadores da educação musical.

### 7. 3. 2 Contradições entre o que é expresso nas concepções e ações e os pressupostos implícitos nas práticas pedagógico-musicais das professoras

As professoras fazem o seu melhor. Contudo, não parecem perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. Assim, suas práticas pedagógico-musicais acabam configurando formas que não aquelas expressas nessas mesmas concepções e ações. Elas não parecem conscientes de certas inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir que acabam constituindo entraves para a valorização tanto do seu próprio trabalho quanto da disciplina de música.

O trabalho das professoras é centrado na idéia de que para aprender música é preciso fazer ou vivenciar música. Entretanto, como essa vivência musical envolve, além do corpo e do intelecto, sensibilidade, sentimentos,

emoções e afetos, ela acaba se tornando algo pessoal, particular àquele que vivencia. Parece ser algo construído somente a partir de bases individuais e subjetivas. Diante disso, as professoras encontram dificuldade em definir e/ou avaliar o que pode ser aprendido através do fazer ou da vivência musical. As aprendizagens e a avaliação das mesmas passam a ser concebidas como algo “subjetivo”, individual ou “muito pessoal”, tornando-se inacessíveis às professoras.

As professoras parecem não reconhecer a dimensão coletiva e compartilhada que também permeia as vivências e aprendizagens musicais dos alunos. Assim, não definem um conjunto de saberes relevantes que capacite os alunos a se desenvolverem musicalmente e continuarem tendo acesso à música, tanto na própria escola quanto na vida paralela e posterior a ela. Além disso, ao menos para Flora e Beatriz, a prática ou o fazer musical não parecem envolver conhecimento, compreensão ou pensamento.

Diante da “subjetividade” envolvida na vivência, na aprendizagem e na avaliação musicais, no momento de justificar o ensino de música nas escolas, as professoras recorrem àquilo que a música compartilha com outras disciplinas curriculares. Parecem concebê-la como meio e não como um fim em si mesma. Seus argumentos sugerem que a música pode ser algo benéfico aos alunos e não algo necessário ou fundamental à formação dos mesmos (ver JORGENSEN, 1994). Embora seja concebida como um domínio especializado, a música parece não se justificar por si só.

As metas e/ou objetivos das professoras, bem como suas ações em sala de aula, estão direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de fazer ou vivenciar música, seja como linguagem ou como capacidade humana. Mas a “subjetividade” da música parece impedi-las de avaliar e/ou justificar aquilo que preenche a maior parte do tempo de suas aulas. Parece impedi-las ainda de investigar se, e em que medida, estão conseguindo concretizar os propósitos estabelecidos para a educação musical escolar.

Se não é possível definir um conjunto de saberes a ser desenvolvido pelos alunos, avaliar as aprendizagens dos mesmos e fornecer argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da música no currículo escolar, o trabalho concebido e concretizado pelas professoras parece perder sua relevância e a música, como disciplina curricular, acaba sendo desvalorizada e isolada dentro da própria escola. Nesse sentido, o isolamento da área de música também pode estar relacionado à escassez de argumentos, por parte das próprias professoras, capazes de mostrar aos demais participantes da escola a relevância da disciplina e daquilo que acontece em sala de aula. Partindo das palavras de Beatriz, as professoras parecem não conseguir “explicitar na teoria a necessidade da prática”. Com isso, as aulas de música não conseguem alcançar a importância, o *status* e os propósitos buscados pelas professoras.

### 7. 3. 3 Níveis de flexibilidade das professoras

As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse prático. Seu principal interesse é, sobretudo, ensinar música a determinados grupos de alunos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam e orientam suas práticas pedagógico-musicais.

Em função dessa postura pragmática, as professoras recorrem àquilo que lhes parece suficiente para fundamentar e orientar suas práticas pedagógico-musicais. Em seu dia a dia, apoiam-se em um ou outro construto disponíveis em seus estoques de conhecimento, conforme exigem as diferentes situações de seu trabalho. Esses construtos não resultam, necessariamente, de um processo de racionalização e, menos ainda, de conceituação científica, pois emergem na experiência cotidiana do mundo (SCHUTZ, 1979). Por isso, nem sempre serão lógicos, claros e consistentes.

Os construtos dos estoques de conhecimento das professoras fundamentam-se em sua própria prática. Podem ainda fundamentar-se em crenças pessoais que, por serem crenças, não precisam de evidência. Entretanto, conforme já dito, os construtos, concepções e ações das professoras também são fruto de suas interações com a bagagem cultural consolidada acerca da educação musical. Nesse último caso, muitas vezes,

fundamentam-se somente na autoridade ou aceitação das idéias de outras pessoas (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 109). A concepção de que a música, em particular, e as artes, em geral, envolvem sentimentos, emoções, afetos e sensibilidade, constituindo-se, assim, em atividades essencialmente “subjetivas” é advogada por vários estudiosos (ver SWANWICK, 1988). O mesmo ocorre com a noção de que a música é benéfica para a alma, a mente e o corpo (SPARSHOTT, 1980). Entretanto, aqueles que sustentam tais noções nem sempre apresentam argumentos que as justifiquem ou as relacionem a especificidades da música (*ibid.*).

Essas e outras noções, por constituírem parte da bagagem cultural consolidada acerca da educação musical, muitas vezes são assumidas como verdades pelas professoras. Esquemas práticos e de pensamento vão sendo reproduzidos e se cristalizando ao longo do tempo, sem que seus fundamentos sejam questionados. Ao interagirem com essa bagagem já estabelecida e tida como verdadeira, as professoras acabam por reproduzir e incorporar, em suas ações e concepções, certas práticas e/ou esquemas sociais de pensamento de forma inconsciente e não-reflexiva, pois não questionam seus fundamentos e sua validade. Como observa BEINEKE (2000), algumas concepções e ações

(...) podem ser tomadas como verdades incontestes pelo educador musical (...). Quando essas concepções [e ações] não são conscientes, os processos reflexivos não são acionados, podendo levar à reprodução de padrões e a uma automatização das práticas (*ibid.*, p. 169).

Essa atitude não-reflexiva das professoras assemelha-se à chamada atitude natural. Na atitude natural da experiência cotidiana, o mundo da vida é

vivenciado como algo que nos é dado em suas formas históricas e culturais. Por ser considerado como algo que nos é dado, essas formas são assumidas como inquestionáveis e não-problemáticas. De modo análogo, a bagagem cultural acerca da atividade educativo-musical, em suas práticas e pensamentos compartilhados, parece ser assumida como “um código de referência” (SCHUTZ, 1979, p. 72), a partir do qual as professoras vivenciam e interpretam seu trabalho diário. Como em seu dia a dia as professoras possuem uma postura pragmática, voltada para a concepção e concretização do ensino de música nas escolas, elas não são levadas a questionar, problematizar ou refletir sobre esse código de referência. Acabam, assim, se apropriando de esquemas práticos e de pensamento, ou nutrindo suas ações e concepções a partir desses esquemas, sem questionar a consistência ou validade dos mesmos.

As concepções e ações das professoras são sustentadas por um quadro de referência ou uma teoria subjetiva de educação musical, revelando que elas fundamentam e refletem sobre o que pensam e fazem. Entretanto, como elas possuem um interesse fundamentalmente prático, desde que as inconsistências e contradições de seus construtos, concepções e ações não venham à tona na mesma situação, elas poderão permanecer “tranqüilamente inconscientes” delas (ver WAGNER, 1979, p. 17). Se esses construtos, concepções e ações não forem problematizados, eles permanecerão como verdades inquestionáveis.

Por exemplo: enquanto avalia os alunos, a professora Flora não recorre àquilo que estabelece como “objetivo geral” de seu trabalho, a dizer, capacitar os alunos para a “recepção e expressão musicais”. Como, nesse caso, sua atenção se dirige para a avaliação, a concepção de que a avaliação da prática musical é algo “muito subjetivo” lhe parece suficiente. Seu interesse é prático, isto é, avaliar os alunos. Por isso, a professora não é levada a questionar a validade de suas concepções em termos de avaliação ou investigar as possíveis contradições entre essas concepções e aquilo que estabelece como objetivos e conteúdos do ensino de música.

Em função do interesse prático, em seu trabalho diário, enquanto concebem o ensino e concretizam-no através de suas ações em sala de aula, as professoras não parecem sentir necessidade de questionar os fundamentos de suas concepções e ações, buscar as razões que as levam a pensar e agir do modo como o fazem e analisar suas possíveis conseqüências ou implicações (ver SCHUTZ, 1976). O que elas parecem ter em vista é o interesse e a intenção “de realizar um estado de coisas projetado, atingir um objetivo preconcebido” (ver SCHUTZ, 1979, p. 125), em função do qual seu trabalho é realizado.

Isso não significa, entretanto, que as professoras não reflitam sobre suas concepções e ações. Elas certamente o fazem. Seus depoimentos sugerem que elas procuram analisar retrospectivamente suas próprias concepções e ações; procuram tornar-se observadoras de si próprias, buscando as razões de suas

concepções e ações, os “motivos por que” (SCHUTZ, 1976; 1979) de sua prática pedagógico-musical. Entretanto, o fazem com base em seus próprios quadros de referência, sem questionar os construtos que os constituem. Se esses construtos não forem questionados, as professoras terão dificuldade em perceber as inconsistências e contradições de sua prática pedagógico-musical.

A reflexão a partir dos próprios quadros de referência configura um primeiro nível de reflexão, aquele centrado no sujeito individual. É um tipo de reflexão importante e necessário, pois fundamenta e orienta as concepções e ações das professoras em seu trabalho cotidiano. Entretanto, ao se limitar a seus próprios recursos e às suas próprias invenções, essa reflexão corre o risco de se esgotar ou caminhar mais lentamente se um segundo nível de reflexão - aquele da flexibilidade com o conhecimento científico - “não lhe oferecer outros materiais” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 129).

Graças ao conhecimento disciplinar, sabemos como são outros sistemas educacionais, o que aconteceu neles ou está acontecendo, como os problemas são percebidos e as soluções, testadas, etc. Temos outra maneira de ver nossos próprios problemas quando conhecemos a visão e a compreensão que outros tiveram sobre a educação (*ibid.*, p. 129).

As limitações do primeiro nível de reflexão podem ser exemplificadas retomando o caso da professora Flora acima citado. Para ela, a música é uma linguagem “subjetiva”, pois toca a “alma humana”, envolve “coisas pessoais” e “emocionais”. O caráter “subjetivo” da música é confirmado quando a professora não identifica dimensões a serem avaliadas na prática musical dos alunos. Por outro lado, se não consegue definir algo a ser avaliado em relação

à prática musical dos alunos é porque a prática é algo “muito subjetivo” e, assim, “um pouco inexplicável”. Há uma retroalimentação entre aquilo que a professora pensa e o que ela vivencia na prática. A reflexão da professora fica limitada a seu próprio quadro de referência. Nesse caso, Flora não questiona a consistência do que postula o construto em si; apenas confirma sua validade pela prática, por sua capacidade de fornecer subsídios para que ela compreenda algo que observa em seu trabalho diário que, em contrapartida, confirma o construto. Se não ampliar seu estoque de conhecimento para que possa analisar a validade de seus construtos, Flora não será levada a questionar, modificar ou abandonar a idéia de que a música é uma linguagem subjetiva.

Buscar a ampliação do primeiro nível de reflexão, confrontando-o com os conhecimentos científicos, não significa que estes últimos sejam superiores aos conhecimentos produzidos pelo professor e, por isso, capazes de solucionar suas inconsistências e contradições. Significa somente que os conhecimentos científicos, já sistematizados, podem gerar modificações nas formas de pensar e agir das professoras, pois representam, segundo GIMENO SACRISTÁN (1999), “(...) uma forma de ver a realidade, de entender realidades possíveis, que altera as maneiras pessoais e compartilhadas de enfrentar, de diagnosticar e de decidir frente à realidade” (*ibid.*, p. 130). É nesse sentido que o autor citado afirma que

A teoria [ou o conhecimento científico] não reflete a prática, não deriva nem se valida nela; tampouco se impõe à mesma ou ao senso comum em nome de uma racionalidade superior. O intelectual e o especialista não são dirigentes

de práticos, mas portadores de textos que podem vincular com o senso comum. E como não deve haver respeito às idéias, no sentido de que fiquem protegidas da crítica, o prático possuidor do 'seu' senso comum, pode interpelar o teórico (que dá sua opinião a partir de outro senso comum) e este pode fazê-lo com o prático. Mas, todas as razões ou idéias não têm o mesmo valor, devendo-se aceitar os métodos de contraste para avaliar quais delas são as mais apropriadas (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 130).

Mas as professoras têm dificuldade em sair do primeiro nível de reflexão para que, assim, possam ampliar seus estoques de conhecimento e transformar suas práticas pedagógico-musicais, se assim acharem necessário. Elas se sentem sozinhas dentro e fora das escolas, pois não têm com quem trocar idéias ou partilhar experiências. As professoras também enfrentam obstáculos para dar continuidade à sua formação, seja pela falta de apoio da escola ou pela escassez de oferta de cursos.

A reflexão com os conhecimentos científicos também é dificultada pelo pouco acesso das professoras à literatura de educação musical. Além de ser pouco acessível, essa literatura nem sempre é relevante, já que não faz referência às realidades do ensino de música nas escolas.

Flora, Beatriz e Rita refletem sobre suas práticas pedagógico-musicais e estão dispostas a aprender, a trocar e confrontar idéias, partilhar experiências e ampliar seus estoques de conhecimento para que, assim, possam estar sempre aperfeiçoando seu trabalho, tornando-o mais significativo tanto para os alunos quanto para a escola. No entanto, não encontram meios para fazê-lo, pois estão sozinhas e isoladas. Assim, ficam fechadas em suas próprias teorias subjetivas e não parecem perceber as inconsistências e contradições de suas concepções e ações bem como os pressupostos subjacentes às mesmas. Seus esforços

individuais se enfraquecem à medida que não refletem sobre os fundamentos e as conseqüências de seus modos de pensar e agir.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa tive o objetivo de investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

A partir dos pressupostos da pesquisa sobre o pensamento do professor, a metodologia desta pesquisa procurou contemplar não somente a prática das professoras em sala de aula, mas também aspectos de seu trabalho que não são diretamente observáveis. Através das entrevistas, principalmente, e da análise de documentos, pude ter acesso aos modos pelos quais as professoras concebem seu trabalho. Investigar o que as professoras pensam acerca da educação musical foi fundamental para que pudesse interpretar a prática pedagógico-musical escolar a partir da perspectiva das próprias professoras, procurando compreendê-la sob um ponto de vista que não o meu próprio.

A fenomenologia social, por sua vez, sinalizou o fio condutor da análise, através do qual pude dar sentido e coerência aos dados coletados através das observações, entrevistas e análise de documentos. Esse fio condutor consistiu em compreender e reconstruir como cada professora

interpreta o ensino de música nas escolas e o vivencia através de suas ações em sala de aula.

A reconstrução do modo como as professoras concebem e concretizam o ensino de música “a partir do estado de coisas provocado no mundo exterior” (ver SCHUTZ, 1979, p. 126) por suas concepções e ações revela que suas práticas pedagógico-musicais configuram formas que não aquelas expressas nessas mesmas concepções e ações. As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. Não parecem conscientes de inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir que acabam constituindo entraves para a valorização de seu trabalho em sala de aula e da disciplina de música como parte dos currículos escolares.

A partir dos pressupostos sociofenomenológicos, procurei conhecer e analisar as concepções e ações de cada professora como um conjunto que possui uma lógica própria. Essas concepções e ações fazem sentido e adquirem coerência quando vistas como um todo, que é sustentado e orientado por um conjunto de construtos, o que chamei de quadro de referência ou de teoria subjetiva de educação musical.

Ao desvelar os quadros de referência das professoras, pude demonstrar que, mesmo que de modo implícito, elas possuem uma teoria de educação musical escolar, a partir da qual pensam o e sobre o próprio trabalho. São, sobretudo, sujeitos de suas próprias concepções e ações, que possuem um

papel ativo na construção da prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Reconhecer as professoras como sujeitos que constroem e refletem sobre os fenômenos educativo-musicais, entretanto, não significa que suas concepções e ações e a reflexão em si devam ser aceitas e celebradas acriticamente. As teorias subjetivas das professoras, assim como aquelas produzidas a partir de critérios e procedimentos científicos, precisam ser respeitadas. Todavia, também precisam ser avaliadas quanto à sua capacidade de fundamentar e orientar as práticas de ensino de música e de servir de base para a reflexão sobre essas mesmas práticas.

A fenomenologia social forneceu conceitos que me possibilitaram ir além da descrição das concepções e ações das professoras, identificando inconsistências e contradições em seus modos de pensar e agir e analisando as limitações e conseqüências do tipo de reflexão que exercitam. Com isso, penso ter sido possível explicitar problemas subjacentes às concepções e ações das professoras que acabam por configurar uma prática que não aquela por elas almejada.

Há ainda um outro aspecto da fenomenologia social que considero relevante. Segundo essa perspectiva teórica, não é possível compreender uma prática social, como o ensino de música em escolas do ensino fundamental, sem referência à atividade humana que a originou (ver SCHUTZ, 1976). Entretanto, isso não significa que o ensino de música seja concebido e concretizado pelas professoras somente a partir de bases individuais. O

professor, por nascer e viver num mundo que existia antes de seu nascimento, opera a partir de pensamentos e práticas existentes e historicamente constituídos, com os quais interage e dos quais se nutre.

Dessa forma, as concepções e ações das professoras, em toda sua singularidade, são capazes de revelar elementos da cultura acumulada e compartilhada acerca da educação musical escolar. Se revelam esses elementos, também parecem capazes de sinalizar possíveis caminhos que contribuam para a melhoria dos cursos de formação de professores, para uma maior valorização do ensino de música nas escolas, para a conquista de melhores condições para a realização das aulas de música e para a elaboração de políticas educacionais significativas.

A dificuldade das professoras em confrontar suas concepções e ações a partir de outras “visões” de educação musical, de outros quadros de referência e dos conhecimentos científicos, identificada na análise dos dados, remete à necessidade de se exercitar um outro nível de reflexão: aquele a ser realizado pela comunidade acadêmico-científica da educação musical (ver GIMENO SACRISTÁN, 1999), na qual, como pós-graduanda, também me incluo. Parece ser necessário refletir sobre como a comunidade acadêmico-científica pode contribuir para a transformação das práticas pedagógico-musicais escolares.

Os conhecimentos científicos ou as teorias são capazes de nutrir a prática pedagógico-musical, de servir como meio para confrontar as

concepções e ações que configuram essa prática. Mas, por si só, não são capazes de transformá-la, já que não são diretamente aplicados na prática. Esses conhecimentos e teorias são contemplados, avaliados quanto à sua relevância e, a partir dessa avaliação, “absorvidos” ou descartados pelos professores. Serão “absorvidos” somente se mostrarem-se capazes de fertilizar as práticas de ensino.

A prática consiste em fonte de reflexão e transformação do trabalho docente. Por isso, a experiência de sala de aula e o conhecimento da “realidade” das escolas são concebidos como fundamentais para capacitar o professor para sua atuação profissional. A importância atribuída à prática sugere que os conhecimentos científicos ou teóricos, partindo dos termos utilizados por Beatriz, precisam fazer referência a “coisas que estejam na prática”. Isso sugere que a educação musical escolar, como área de conhecimento acadêmico-científico, poderá tornar-se mais relevante se, assim como a pedagogia, configurar-se como uma ciência da e para a prática (ver PIMENTA, 1997b); se constituir-se como o estudo sistemático de uma prática anterior a ela, que busca tanto compreendê-la quanto contribuir para sua transformação.

Conceber a educação musical como uma ciência da e para a prática pedagógico-musical implica em repensar a relação entre teoria e prática. É preciso considerar que teoria e prática se retroalimentam e, por se influenciarem mutuamente, não podem ser concebidas como domínios

distintos e independentes entre si. A prática não é destituída de teoria nem consiste na aplicação ou concretização de uma teoria anterior a ela. Ao contrário, a prática é concebida como teoria em ação; a teoria, por sua vez, depende da existência de uma prática, a partir da qual é construída e transformada.

As teorias poderão tornar-se mais significativas se construídas a partir de “uma visão de [dentro] da sala de aula”. Os conhecimentos produzidos pelas disciplinas que estudam a música e a educação, ou aquilo que ARROYO (1999) denomina de musicologias e pedagogias, tornar-se-ão posses dos estoques de conhecimento dos professores e futuros professores se estiverem associados à sua utilização para conhecer, analisar e compreender a vida nas salas de aula e nas escolas. Dessa forma, serão capazes de fertilizar a prática, potencializando os professores e futuros professores para realizar seu trabalho, refletir sobre ele, transformá-lo e aperfeiçoá-lo. Poderão, assim, propiciar o questionamento e a problematização daquilo que é tido como inquestionável, levando os professores e futuros professores a refletirem não só sobre suas concepções e ações, mas sobre a consistência, a coerência e as conseqüências das mesmas.

Conceber teoria e prática como elementos indissociáveis remete à necessidade de reflexão sobre a forma como são organizados os currículos dos cursos de formação inicial de professores de música. Sem pretender apresentar respostas definitivas, julgo ser necessário superar a atual organização etapista

(FREITAS, 1992), que separa disciplinas de conteúdos daquelas de cunho pedagógico, organização esta que já vem sendo questionada por alguns pesquisadores, entre eles, HENTSCHKE (1995) e SOUZA (1997a). Essa forma de organizar os currículos de formação inicial sugere que o conhecimento deveria ser primeiramente adquirido para depois ser “aplicado” pelos futuros professores em sala de aula. Se teoria e prática são elementos indissociáveis, o ensino não poderia ser concebido como aplicação, na prática, de conhecimentos já formulados e previamente adquiridos sobre o ensino. A organização etapista também parece priorizar os conhecimentos musicológicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos: os futuros professores, primeiramente, aprendem música e, depois, em um período de tempo bem mais curto, aprendem a “aplicar” os conhecimentos musicais em contextos de ensino e aprendizagem.

Os cursos de formação inicial deveriam possibilitar ao futuro professor realizar o “casamento” entre teoria e prática e entre musicologias e pedagogias ao longo de toda essa etapa inicial de seu desenvolvimento profissional, e não somente durante o estágio supervisionado. Para tanto, parece-me ser preciso definir estratégias de formação inicial que aproximem o futuro professor das realidades das escolas e salas de aula. Uma dessas estratégias poderia ser oportunizar a observação, análise e discussão de práticas pedagógico-musicais bem como a reflexão sobre as mesmas. Ao refletirem tanto sobre suas próprias práticas quanto sobre aquelas concebidas e concretizadas por outros alunos

e/ou professores - seja através da observação direta de aulas de música, de registros audiovisuais e/ou escritos -, os futuros professores seriam estimulados a examinar suas próprias concepções e ações e a confrontá-las a partir de outras perspectivas e dos conhecimentos científicos já sistematizados.

No caso da formação continuada, a melhoria das práticas pedagógico-musicais escolares envolve uma maior conscientização e a transformação de certas concepções e ações dos professores de música. Como os professores já atuam junto a determinadas realidades, esse processo poderá ser mais significativo se ocorrer no contexto de suas próprias práticas pedagógico-musicais. Embora o mundo cotidiano da prática de ensino de música seja vivido como algo inquestionável, em função da importância da prática, ele é, ao mesmo tempo, o local privilegiado para que ocorra o questionamento.

O ensino de música nas escolas, como uma prática humana e social, é constituído pelas ações de seus participantes. Dessa forma, a transformação da prática pedagógico-musical em escolas de ensino fundamental só poderá acontecer através das ações concretas de seus participantes. Essa transformação, necessariamente, envolve os professores, com suas próprias concepções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais, inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis.

Isso remete à necessidade de aproximação e parceria entre, por um lado, pesquisadores e formadores de professores e, por outro, professores de música que já atuam nas escolas. A idéia de parceria reforça a concepção de

que os conhecimentos científicos, por si só, não são capazes de transformar as práticas já existentes. Eles podem potencializar a reflexão dos professores sobre suas próprias concepções e ações, colaborando para que a prática já existente possa ser redimensionada e transformada pelos próprios professores. Para isso, é preciso compreender as experiências e os saberes de que são portadores os professores e reconhecer o caráter reflexivo de seu trabalho para, então, auxiliá-los a ampliar a reflexão sobre suas próprias concepções e ações. À medida que se apropriarem de novos conhecimentos, os professores poderão conscientizar-se, problematizar e refletir sobre os fundamentos e conseqüências de suas concepções e ações de educação musical. Ampliando a compreensão daquilo que pensam e fazem, os professores poderão, eles próprios, reconstruir suas práticas de ensino.

Como as práticas pedagógico-musicais serão redimensionadas e reconstruídas somente pelos sujeitos das ações educativo-musicais, as reformas e políticas educacionais e/ou curriculares não deveriam ignorar os professores, que são os protagonistas dos processos de ensino. Suas propostas e diretrizes poderão tornar-se pouco relevantes se não forem capazes de contemplar as características, necessidades e desafios que constituem as realidades do ensino de música nas escolas. Se construídas “de cima para baixo”, excluindo aqueles que diretamente constroem e reconstroem as práticas escolares, correm o risco de não serem implementadas ou de funcionarem somente como um controlador externo daquilo que acontece nas

salas de aula. Nesse caso, os professores não estarão buscando a melhoria do ensino de música a partir do que demanda a “realidade” que vivenciam e interpretam, mas cumprindo recomendações ou exigências externas a essa mesma “realidade”.

Vale lembrar que a prática pedagógico-musical escolar é parte de um projeto coletivo. Sua transformação, portanto, é uma construção também coletiva, que depende do envolvimento e engajamento dos demais membros da comunidade escolar, entre eles, membros do corpo administrativo, coordenadores pedagógicos e professores regentes de séries iniciais. Isso sugere a necessidade de desenvolver projetos no interior das escolas, a partir das práticas cotidianas de ensino, onde os vários participantes da comunidade escolar sejam chamados a refletir sobre as funções, finalidades e propósitos do ensino de música. É possível que essa reflexão conjunta contribua para superar o problema do isolamento dos professores de música dentro das escolas.

Tomar as práticas pedagógico-musicais existentes como ponto de partida para sua transformação parece ser uma forma de revelar necessidades dos próprios professores de música. Os resultados desta pesquisa parecem estar sugerindo ao menos uma dessas necessidades: a reflexão, por parte dos professores, sobre a natureza da música, dimensão essencial à atuação dos professores de música, conforme revelam os construtos que constituem os quadros de referência das professoras investigadas.

Não é suficiente definir a música como uma disciplina específica ou como um domínio especializado, seja como linguagem ou capacidade de criação humana, se não se tem clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. Como procurei demonstrar na análise e discussão dos dados, essa falta de clareza reflete-se diretamente na dificuldade, por parte das professoras, de definir o que pode ser aprendido e avaliado em música e de reconhecer conhecimento, pensamento e compreensão na prática musical. Se não identificarem as singularidades da música e o que pode ser aprendido e, conseqüentemente, avaliado, as professoras não conseguirão construir argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da área, justificando sua presença nos currículos escolares. A epistemologia da música, assim, parece-me ser um conteúdo essencial a ser desenvolvido desde o início da formação dos professores. Uma maior consciência acerca da estrutura epistemológica da música também poderia contribuir para a transformação das práticas pedagógico-musicais escolares, pois isso possibilitaria a identificação e superação de algumas inconsistências e contradições subjacentes às concepções e ações dos professores de música.

Além disso, o exame, o questionamento e a reflexão dos professores e futuros professores de música sobre a consistência, a coerência e as conseqüências de suas concepções e ações de educação musical parecem ser condição fundamental para que a música possa ser valorizada como disciplina escolar. Essa reflexão poderá revelar pressupostos que, implicitamente,

contribuem para que a música continue relegada a uma posição inferior nos currículos escolares. Entre eles, destaco as noções de que a música é algo essencialmente subjetivo e de que não é possível avaliar as aprendizagens dos alunos e a escassez de argumentos capazes de revelar as contribuições específicas das aulas de música para o desenvolvimento global dos alunos. Se esses pressupostos forem repensados, talvez a música possa ser reconhecida e respeitada como área capaz de desenvolver propósitos e conteúdos valorosos aos alunos, justificando sua presença nos currículos escolares. Isso poderia contribuir para que os professores conquistassem melhores condições para a realização das aulas de música junto à comunidade escolar.

Os resultados desta pesquisa sugerem ainda que o campo de atuação dos professores de música parece caracterizar-se por um encontro entre música e educação. Pela própria denominação da área - educação musical -, o encontro entre música e educação ou entre musicologias e pedagogias pode parecer óbvio. E é justamente em função dessa possível obviedade que considero importante ressaltá-lo, pois o que é tido como óbvio corre o risco de tornar-se algo esquecido, “encoberto pela familiaridade” (MASINI, 1997, p. 61).

As concepções e ações das professoras aqui investigadas revelam que, para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. Por estar

inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música, pois constitui-se como parte de um projeto coletivo. Os conhecimentos pedagógicos são necessários não apenas para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também para que os professores de música possam cumprir finalidades e desenvolver conteúdos que possibilitem sua participação e a integração da disciplina que lecionam no projeto educativo da escola, contribuindo para a concretização do mesmo.

Esse encontro entre música e educação - ou entre musicologias e pedagogias -, conforme revelado nas concepções e ações das professoras, pode estar sugerindo propriedades específicas da educação musical como área de conhecimento. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa poderão contribuir com a reflexão sobre o status epistemológico da educação musical como campo acadêmico-científico (ver SOUZA, 2001).

Reconheço que a presente pesquisa, por si só, não contribui para a transformação da prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Como observam SCOTT e USHER (1999), a limitação das práticas interpretativas, como é o caso da abordagem adotada neste trabalho, é que elas valorizam a compreensão do mundo em detrimento de sua transformação. Acredito, entretanto, que para transformar é preciso antes compreender aquilo que se pretende transformar.

Ao procurar investigar como as concepções e ações das professoras configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, julgo ter sido possível aprofundar o conhecimento e a compreensão de algumas das dimensões envolvidas nessa prática, bem como sinalizar alguns problemas e entraves e possíveis caminhos para superá-los. Como um dos textos disponíveis sobre educação musical escolar, o presente trabalho poderá fertilizar práticas pedagógico-musicais escolares, potencializando os professores para transformá-las.

Espero que os resultados desta pesquisa também possam fertilizar as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores de música. Ao revelar o papel das professoras de música como agentes de suas próprias concepções e ações, acredito ainda ter contribuído para uma maior valorização da experiência e do saber docentes.

Penso também que uma das contribuições da presente pesquisa consiste em registrar a prática de ensino das professoras através de suas concepções e ações de educação musical. Os relatos dos estudos de caso disponibilizam informações sobre as “realidades” do ensino de música nas escolas. Representam, assim, uma oportunidade para que outros professores e futuros professores confrontem e reflitam sobre suas próprias concepções e ações de educação musical.

A partir do presente trabalho, percebo a necessidade de novas pesquisas e projetos fundamentados na idéia de parceria e colaboração entre professores

e/ou futuros professores de música e pesquisadores, onde o confronto entre os saberes de que são portadores tanto os professores quanto os pesquisadores possa contribuir para a transformação de práticas pedagógico-musicais escolares. Essas pesquisas e projetos poderão auxiliar os professores e futuros professores de música a identificarem suas teorias subjetivas de educação musical escolar e a refletirem sobre as possibilidades e limitações de suas próprias concepções e ações.

Sugiro ainda a realização de pesquisas que investiguem o processo de construção das concepções e ações de educação musical durante a formação dos futuros professores, bem como pesquisas que investiguem temáticas específicas que não foram aprofundadas neste trabalho. Dentre elas, destaco as epistemologias da música dos professores, a relação dos professores com as chamadas música da mídia e música comercial e a identidade do professor de música do ensino fundamental. Além disso, acredito ser necessário investigar o que os professores de música entendem por “realidade”, “cultura” e/ou interesses dos alunos e como procuram contemplá-los em sala de aula.

As temáticas sugeridas não são novas ou inéditas, pois já vêm sendo investigadas por vários pesquisadores (ver, por exemplo, SOUZA, 1996a; 1997b; BOZZETTO, 1999; DEL BEN, HENTSCHE e SOUZA, 1999; ARROYO, 2000; LOURO, 2001). Entretanto, ao menos até o término desta pesquisa, não vinham sendo abordadas sob a perspectiva dos professores de música de escolas do ensino fundamental. A temática da identidade do

professor de música do ensino fundamental remete ainda à necessidade de aprofundar as discussões acerca da identidade dos cursos de licenciatura em música (ver SOUZA, 1997a) que, por sua vez, sugere a necessidade de investigar quais são os saberes necessários à docência de música.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, C. e KEMP, A. E. Estudo de caso e investigação-acção. In: KEMP, A. E. (Ed.). *Introdução à investigação em educação musical*. Tradução de Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 1995, p. 111-134.
- ADLER, P. A. e ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 377-392.
- ARROYO, M. A formação do educador musical no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural. *Em Pauta*, ano III, n. 3, 1991, p. 64-69.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- \_\_\_\_\_. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, 2000, p. 13-20.

- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BEYER, E. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, 1, 1993, p. 5-25.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa em educação musical. *Anais do IX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Rio de Janeiro, 1996, 74-79.
- BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V. e CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo : Editora Olho d'Água, 1999, p. 11-51.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto : Porto Editora Lda., 1994.
- BOWMAN, W. D. *Philosophical perspectives on music*. New York/Oxford : Oxford University Press, 1998.
- BOZZETTO, A. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre os processos identitários na atuação profissional*.

Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRESLER, L. Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, 1993, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Teacher knowledge: a framework and discussion. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 123, 1994/1995, p. 26-30.

\_\_\_\_\_. Curricular orientations in elementary school music: roles, pedagogies and values. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 127, 1995/1996, p. 22-27.

\_\_\_\_\_. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n. 27, 1996, p. 24-35.

BRESLER, L. e STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York : Schirmer Books, 1992, p. 75-90.

BRICKHOUSE, N. W. Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, vol. 41, n. 3, 1990, p. 53-62.

BRISCOE, C. The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: a case study of teacher change. *Science Education*, vol. 75, n. 2, 1991, p. 185-199.

- BRITO, T. A. “Aprendendo a apreender com o aluno o que ensinar”: metodologia para uma educação musical significativa. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba : ABEM, 1999, p. 39-47.
- BUNT, L. Clinical and therapeutical uses of music. In: HARGREAVES, D. e NORTH, A. C. (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford/New York/Tokyo : Oxford University Press, 1997, p. 249-267.
- CALDERHEAD, J. Introduction. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. London : Cassel, 1987, p. 1-19.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo : Cortez, 1991.
- CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, vol. 15, n. 4, 1985, p. 361-385.
- CLARK, C. M. e YINGER, R. J. Teacher planning. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. London : Cassel, 1987, p. 84-103.
- COÊLHO, I. M. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M. A. V. e CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo : Editora Olho d'Água, 1999, p. 53-104.
- COHEN, L. e MANION, L. *Research methods in education*. 4 ed. London : Routledge, 1994.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 6 ed. Campinas : Papyrus, 1996.

- DEL BEN, L., HENTSCHE, L. e SOUZA, J. As epistemologias da música de professoras de 1ª a 3ª séries de uma escola pública fundamental de Porto Alegre - RS. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba : ABEM, 1999, p. 76-77.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 1-17.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, 1994, p. 39-47.
- ELBAZ, F. The teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, vol. 11, n. 1, 1981, p. 43-71.
- \_\_\_\_\_. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, C. W., POPE, M. e DENICOLA, P. (Eds.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London/New York/Philadelphia : The Falmer Press, 1990, p. 15-42.
- \_\_\_\_\_. Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, n. 1, 1991, p. 1-19.
- ELLIOT, D. J. Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, n. 13, 1989, p. 11-18.
- \_\_\_\_\_. Music as culture: toward a multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 24, n. 1, 1990, p. 147-166.

\_\_\_\_\_. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York/Oxford : Oxford University Press, 1995.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan Publishing Company, 1986, p. 119-161.

ESTRELA, A. *Pedagogia, ciência da educação?*. Porto : Porto Editora Lda., 1992.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuza de José Boiteux - Santa Catarina. *Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical. 1º Encontro Regional Sul da ABEM*. Londrina, 1997, p. 85-95.

\_\_\_\_\_. Currículos de música: uma proposta da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. *Fundamentos da Educação Musical*, 4, 1998, p. 191-195.

FISCHLER, H. Concerning the difference between intention and action: teachers' conceptions and actions in physics teaching. In: CALGREN, I., HANDAL, G. e VAAGE, S. (Eds.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London/Washington, DC : The Falmer Press, 1994, p. 165-180.

FREIRE, A. M. e SANCHES, M. F. C. Elements for a typology of teachers' conceptions of physics teaching. *Teaching & Teacher Education*, vol. 8, n. 5/6, 1992, p. 497-507.

FREIRE, V. L. B. A educação musical como fator de interdependência entre o discurso musical e o discurso sobre música. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. João Pessoa, 1995, p. 75-79.

\_\_\_\_\_. Ensino de música na universidade brasileira. *Anais do X Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Goiás, 1997, p. 86-89.

\_\_\_\_\_. Ensino superior de música - dilemas e desafios. *Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Recife, 1998, p. 9-16.

\_\_\_\_\_. Música, globalização e currículos. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba : ABEM, 1999, p. 10-16.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, ano 12, n. 54, 1992, p. 3-22.

FUKS, R. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *Fundamentos da Educação Musical*, 1, 1993, p. 134-156.

\_\_\_\_\_. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. *Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Salvador, 1994, p. 161-184.

- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo : Xamã, 1996, p. 135-140.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto : Porto Editora Lda., 1995, p. 63-92.
- \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998a.
- \_\_\_\_\_. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998b, p. 149-195.
- \_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre : ARTMED Editora Ltda, 2001.
- GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 105-117.
- HAMILTON, M. L. Think you can: the influence of culture on beliefs. In: DAY, C. CALDERHEAD, J. e DENICOLO, P. (Eds.). *Research on*

*teacher thinking: understanding professional development.*

London/Washington, DC : The Falmer Press, 1993, p. 87-99.

HENTSCHKE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical.

*Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM.* Porto Alegre, 1993, p. 49-67.

\_\_\_\_\_. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade?.

*Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM.* Salvador, 1994, p. 45-60.

\_\_\_\_\_. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical

e sobre música. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM.* João Pessoa, 1995, p. 70-74.

\_\_\_\_\_. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento

Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade. *Música: Pesquisa e Conhecimento*, Séries Estudos, 2, 1996, p. 9-34.

HENTSCHKE, L. e OLIVEIRA, A. Music curriculum development and

evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, n. 34, 1999, p. 14-29.

\_\_\_\_\_. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane. (Org.).

*Educação musical em países de línguas neolatinas.* Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 47-64.

- HENTSCHKE, L., SOUZA, J. e OLIVEIRA, A. Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre - RS e Salvador - BA. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba : ABEM, 1999, p. 63.
- HOLSTEIN, J. A. e GUBRIUM, J. F. Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 262-272.
- JORGENSEN, E. R. Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 120, 1994, p. 17-31.
- KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, 2000 (no prelo).
- LEMMONS, M. Teacher knowledge in elementary general music: the voices of two teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 131, 1997, p. 34.
- LOURO, A. L. M. Os professores de instrumento atuantes na universidade: um estudo sobre a construção de suas identidades profissionais. *Anais do XIII Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Belo Horizonte, 2001, vol. I, p. 43-49.
- MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA,

- A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote, Lda. 1995, p. 51-76.
- MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: ALBARELLO, L. *et all. Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa : Gradiva, 1997, p. 117-155.
- MARTIN, P. *Sounds and society: themes in the sociology of music*. Manchester/New York : Manchester University Press, 1995.
- MASINI, E. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo : Cortez, 1997, p. 59-67.
- MASSEY, D. e CHAMBERLIN, C. Perspective, evangelism and reflection in teacher education. In: DAY, C. W., POPE, M. e DENICOLA, P. (Eds.). *Insights into teachers' thinking and practice*. London/New York/Philadelphia : The Falmer Press, 1990, p. 133-154.
- MATEIRO, T. A. N., SOUZA, J. V. e HENTSCHKE, L. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com um escola de Florianópolis - SC. *Fundamentos da Educação Musical*, 4, 1998, p. 68-72.
- MELLERS, W. e MARTIN, P. Foreword. In: GREEN, L. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester/New York : Manchester University Press, 1988, p. vi-ix.

- MIDDLETOWN, R. *Studying popular music*. Milton Keynes : Open University Press, 1990.
- MILLS, J. *Music in the primary school*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- NATANSON, M. Introduction. In: SCHUTZ, A. *Collected Papers I*. The Hague : Martinus Nijhoff, 1973, p. xxv-xlvi.
- NATTIEZ, J. J. *Music and discourse: toward a semiology of music*. Princeton : Princeton University Press, 1990.
- NOGUEIRA, I. (Org.). *SINAPEM - Simpósio nacional sobre a problemática da pesquisa e do ensino musical no Brasil*. João Pessoa, 1987.
- \_\_\_\_\_. O modelo atual de educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. *Fundamentos da Educação Musical*, 3, 1996a, p. 5-21.
- \_\_\_\_\_. Seminário de avaliação da área de música: um esforço pela efetividade e otimização do fomento à música. *Anais do IX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Rio de Janeiro, 1996b, p. 39-44.
- NÓVOA, A. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto : Porto Editora Lda., 1995, p. 7-10.
- OLIVEIRA, A. Relatório da Associação Brasileira de Educação Musical. Gestão das primeiras diretorias - 1991-1995. *Revista da ABEM*, ano 2, n. 2, 1995a, p. 104-111.

\_\_\_\_\_. O perfil de um curso de doutorado em música: educação musical. *Em Pauta*, ano VII, n. 11, 1995b, p. 5-19.

\_\_\_\_\_. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade. *Música: Pesquisa e Conhecimento*, Série Estudos, 2, 1996, p. 35-67.

\_\_\_\_\_. A nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba : ABEM, 1999, p. 17-38.

OLIVEIRA, A., HENTSCHE, L. e PASCOAL, M. L. Diretrizes curriculares para os cursos de música. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. Brasília - DF, 1999. (www.mec.gov.br)

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil - da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo : Cortez, 1997, p. 131-157.

OLIVEIRA, J. Os cursos de artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB (Art. 53, inciso 2). *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador, 1997, p. 9-12.

PACHECO, J. A. *O pensamento e a acção do professor*. Porto : Porto Editora Lda., 1995.

PENNA, M. (Coord.) Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte. *Caderno de Textos*, n. 15, 1998a.

\_\_\_\_\_. Discutindo o ensino de música nas escolas: os PCN para os 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. *Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Recife, 1998b, p. 61-72.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998a, p. 67-97.

\_\_\_\_\_. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998b, p. 27-51.

\_\_\_\_\_. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998c, p. 13-26.

- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo : Cortez, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo : Cortez, 1997b, p. 19-76.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1998b, p. 39-70.
- PLUMMERIDGE, C. *Music education in theory and practice*. London : Falmer Press, 1991.
- PSATHAS, G. Introduction. In: PSATHAS, G. (Ed.). *Phenomenological sociology: issues and applications*. New York : John Wiley & Sons, 1973, p. 1-21.
- RAINBOW, E. L. e FROEHLICH, H. C. *Research in music education*. New York : Schirmer Books, 1987.

- REIMER, B. *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall, 1970.
- RIBEIRO, S. T. S. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, n. 5, 2000, p. 59-63.
- SANTOS, R. M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, 2, 1994, p. 7-112.
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto : Porto Editora Lda., 1994.
- SCHAFER, M. *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires : Ricordi, 1987.
- SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. Translated by George Walsh and Frederick Lehnert. London : Heinemann Educational Books, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Collected Papers I*. The Hague : Martinus Nijhoff, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Collected Papers II*. The Hague : Martinus Nijhoff, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1979.
- SCHUTZ, A. e LUCKMANN, T. *The structures of the life-world*. Translated by Richard M. Zaner and Tristram Engelhardt, Jr. London : Heinemann Educational Books, 1974.

- SCHWANDT, T. A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 118-137.
- SCOTT, D. Methods and data in educational research. In: SCOTT, D. e USHER, R. (Eds.). *Understanding educational research*. London : Routledge, 1996, p. 52-73.
- \_\_\_\_\_. Qualitative approaches to data collection and analysis. In: MCKENZIE, G., POWELL, J. e USHER, R. (Eds.). *Understanding social research: perspectives on methodology and practice*. London/Washington, DC : The Falmer Press, 1997, p. 155-172.
- SCOTT, D. e USHER, R. *Researching education: data, methods and theory in educational inquiry*. London/New York : Cassel, 1999.
- SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York : Macmillan Publishing Company, 1986, p. 3-36.
- SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hannover/London : University Press of New England, 1998.
- SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, 3, 1996a, p. 61-74.

- \_\_\_\_\_. Repensando a pesquisa em educação musical. *Anais do IX Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Rio de Janeiro, 1996b, p. 80-86.
- \_\_\_\_\_. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador, 1997a, p. 13-20.
- \_\_\_\_\_. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. *Anais do I Encontro Latino-americano de Educação Musical. VI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Salvador, 1997b, p. 38-44.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas. *Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*. Recife, 1998, p. 17-26.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. *Anais do XIII Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*. Belo Horizonte, 2001, vol. I, p. 16-18.
- SPARSHOTT, F. E. Education in music: conceptual aspects. In: SADIE, S. (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London : Macmillan, 1980, vol. 6, p. 54-58.

- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 236-247.
- STUBLEY, E. V. Philosophical foundations. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York : Schirmer Books, 1992, p.3-20.
- SZTAJN, P. Conteúdos, atitudes e ideologia: a formação do professor de matemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis : Vozes, 1997, p. 184-201.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London : Nfer-Nelson, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Music, mind, and education*. London : Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. Open peer commentary. Musical knowledge: the saga of music in the National curriculum. *Psychology of Music*, vol. 20, 1992, p. 162-179.
- \_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London : Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Teaching music musically*. London : Routledge, 1999.
- TABACHNICK, B. R. e ZEICHNER, K. M. Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency. In: BEN-PERETZ, M., BROMME, R. e HALKES, R. (Eds.). *Advances of research on teacher thinking*. Lisse : Sweets & Zeitlinger, 1986, p. 84-96.

- TAEBEL, D. K. The evaluation of music teachers and teaching. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York : Schirmer Books, 1992, p. 310-329.
- TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, 1, 1993, p. 91-133.
- \_\_\_\_\_. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual escolar. *Boletim do NEA - Núcleo de Estudos Avançados. Educação Musical*, ano II, n. 2, 1994, p. 30-38.
- USHER, R. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In: SCOTT, D. e USHER, R. (Eds.). *Understanding educational research*. London : Routledge, 1996, p. 9-32.
- \_\_\_\_\_. Introduction. In: McKENZIE, G., POWELL, J. e USHER, R. (Eds.). *Understanding social research: perspectives on methodology and practice*. London/Washington, DC : The Falmer Press, 1997, p. 1-7.
- WAGNER, H. R. Introdução. In: SCHUTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1979, p. 3-50.
- WALKER, R. Music education freed from colonialism: a new praxis. *International Journal of Music Education*, n. 27, 1996, p. 2-15.
- \_\_\_\_\_. Swanwick puts music education back in its western prison - a reply. *International Journal of Music Education*, n. 31, 1998a, p. 59-65.

- \_\_\_\_\_. In music education “a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend”. Is this a problem?. *International Journal of Music Education*, n. 32, 1998b, p. 53-60.
- WALSH, G. Introduction. In: SCHUTZ, A. *The phenomenology of the social world*. Translated by George Walsh and Frederick Lehnert. London : Heinemann Educational Books, 1972, p. xi-xxv.
- WATERS, M. *Modern sociological theory*. London/Thousand Oaks/New Delhi : Sage Publications, 1994.
- WILSON, S. M., SHULMAN, L. S. e RICHERT, A. E. ‘150 different ways’ of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers’ thinking*. London : Cassel, 1987, p. 104-124.
- YARBROUGH, C. Investigação por observação. In: KEMP, A. E. (Ed.). *Introdução à investigação em educação musical*. Tradução de Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim. Lisboa : Fundação Calouste Gulbekian, 1995, p. 87-110.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto : Porto Editora Lda., 1994.
- ZAGONEL, B. Do gesto ao musical: jogos e exercícios práticos para um ensino contemporâneo da música. *Fundamentos da Educação Musical*, 4, 1998, p. 22-25.

- ZANER, R. e ENGELHARDT, T. Translators' introduction. In: SCHUTZ, A. e LUCKMANN, T. *The structures of the life-world*. Translated by Richard M. Zaner and Tristram Engelhardt, Jr. London : Heinemann Educational Books, 1974, p. xxi-xxvi.
- ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CALGREN, I., HANDAL, G. e VAAGE, S. (Eds.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London/Washington, DC : The Falmer Press, 1994, p. 9-27.
- ZEICHNER, K. M. e TABACHNICK, B. R. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, vol. 11, n. 1, 1985, p. 1-25.
- ZEICHNER, K. M., TABACHNICK, B. R. e DENSMORE, K. Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. London : Cassel, 1987, p. 21-59.
- ZILLES, U. Introdução. In: HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1996a, p.7-9.

\_\_\_\_\_. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1996b, p.11-55.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada**

### **a) Formação e atuação profissional**

1. Gostaria que você me falasse sobre sua formação musical.
2. Durante esse(s) curso(s), você teve algum tipo de formação pedagógica (por exemplo: disciplinas como Didática, Metodologia e Prática de Ensino, Pedagogia da Música)?
3. Qual a sua opinião sobre essa formação pedagógica?
4. Depois de terminado seu curso de licenciatura, você vem participando de outros cursos, oficinas, seminários, conferências, etc. (cursos de formação continuada, atualização, aperfeiçoamento, formação em serviço e/ou reciclagem)?
5. Qual é o seu tempo de atuação profissional?
6. Você trabalhou ou trabalha em outros locais além desta escola como professora de música?
7. E nesse(s) outro(s) local(is) você realiza o mesmo tipo de trabalho que você desenvolve aqui nesta escola?
8. Você tem contato com outros professores ou outros profissionais da educação musical?

### **b) Concepções de educação musical em termos de valor, metas e objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação**

9. Na sua opinião, a música deveria ou não fazer parte do currículo escolar como disciplina obrigatória? Por quê?
10. Na sua opinião, quais são as metas e objetivos da educação musical escolar?
11. O que você considera importante desenvolver em sala de aula em termos de atividades e conteúdos?
12. E em termos de repertório?
13. Como você avalia seus alunos?

**c) Concepções relacionadas ao planejamento do ensino de música**

14. Você faz um planejamento das aulas a serem ministradas?
15. Você realiza esse planejamento para cada aula, cada bimestre/trimestre e/ou cada ano letivo?
16. Como você decide o que vai ser trabalhado em cada uma das aulas?
17. Você procura investigar os interesses dos alunos?
18. Os alunos sugerem ou trazem coisas para serem trabalhadas em aula? Por exemplo: sugerem atividades, repertório, instrumentos; trazem CDs, discos, fitas, partituras, instrumentos?
19. Você aproveita essas sugestões? Como?
20. Para planejar e/ou ministrar suas aulas, você se baseia em algum programa, livro, método, autor ou em uma combinação deles?

21. No seu trabalho você procura seguir alguma orientação ou linha pedagógica e/ou pedagógico-musical?

22. Quais são seus critérios para escolher o repertório a ser trabalhado em aula?

**d) Relação da escola com a música**

23. Gostaria que você me falasse sobre o histórico das aulas de música na escola.

24. Qual é a carga horária destinada às aulas de música?

25. A escola promove atividades extracurriculares e/ou eventos artísticos?

26. Quais são os recursos físicos, materiais e didáticos disponibilizados pela escola?

27. A administração ou a coordenação pedagógica tem alguma influência ou faz algum tipo de exigência em relação ao seu trabalho?

28. A coordenação pedagógica faz algum tipo de acompanhamento ou supervisão do seu trabalho?

29. Na sua opinião, a sua concepção de aula de música tem relação com o projeto pedagógico da escola?

30. Como você percebe a relação da escola com a música?

31. Para realizar o seu trabalho, você faz algum tipo de troca com outros professores de música da escola?

32. E com os professores regentes de séries iniciais ou professores de outras disciplinas?

33. Você tem enfrentado algum tipo de problema ou dificuldade para desenvolver seu trabalho em sala de aula?

## **Anexo 2: Exemplo da listagem de frases e trechos significativos**

### Estudo de caso nº 1: a professora Flora

#### **Entrevista nº 1**

eu fiz musicalização com uma professora que era bem rígida. Esqueci bastante do que eu aprendi com ela (p. 2)

formação em comunicação: isso aí nunca me atrapalhou porque eu sempre enxergo a música como uma forma de comunicação (p. 3)

eu não tenho o diploma (p. 3)

não podia fazer pós graduação em música porque a prova é super rigorosa: isso eu já tinha descartado pela minha falta de possibilidades, de recursos técnicos (p. 3)

eu acho que tem um monte a ver com prazer ... se tu não tens prazer, daí não tem porquê também (p. 3)

falta de vagas na licenciatura para as cadeiras: deixou cadeiras importantes para trás e acabou fazendo as didáticas primeiro. Todas aquelas cadeiras da licenciatura sempre tinham vaga sobrando. Agora, harmonia, teclado, regência ... nunca tinha (p. 3).

a maneira como se ensina música hoje não foi como eu aprendi. Eu gostaria de ter aprendido como algumas pessoas têm ensinado hoje (p. 5)

passaporte para ser professor de música: parte teórico-pedagógica (teoria musical e pedagogia da educação musical) + prática de sala de aula (um casamento) (p. 5)

eu me sinto um pouco limitada por não ter desenvolvido mais esse lado de performer (p. 5)

eu acho que a prática te capacita mais do que tudo (p. 5)

formação continuada: eu sempre vou para o que tem de educação musical; quando tem educação musical, eu vou (p. 6)

musicoterapia: com fins pedagógicos / com fins terapêuticos (p. 6)

a escola, quando não é de música, não tem a obrigação de formar músicos (p. 6)

qualquer coisa sonora que apareça no ambiente pode ser tratada como música (p. 6)

musicoterapia com fins terapêuticos para entender algumas coisas: analisar características de cada grupo a partir de elementos musicais, as escolhas dos alunos, para depois fazer escolhas e renúncias; características da personalidade dos alunos (p. 6-7)

não estou falando como autoridade em musicoterapia nem em educação musical, mas da minha vivência mesmo, dos estudos, da prática (p. 7)

eu tenho que fazer um vínculo afetivo com o grupo, mas eu tenho que fazer um vínculo sonoro: violão & piano (p. 8)

para eles, professor de música tem que tocar piano (p. 8)

casamentos interdisciplinares entre as artes (p. 8)

as artes se casam de uma maneira natural (p. 9)

incentivo da escola: a gente procura mais por esforços próprios (p. 9)

Casamento entre comunicação e música: na minha cabeça eu sempre fiz esse casamento (p. 9-10)

Schafer: ele traz coisas da comunicação (p. 10)

eu acho que os alunos têm direito a um conceito próprio de música (p. 11)

séries iniciais & 5ª e 6ª séries: diferenças (p. 10-11)

nas séries iniciais, é uma coisa mais prática, mais lúdica  
faixa etária  
prazeroso  
tem que fazer uma coisa mais figurativa  
tocar mesmo que não seja esteticamente bonito (p. 11)

é muito subjetivo eu avaliar um aluno só pela prática musical (p. 12)

não tem que reprovar em música; quem sou eu para reprovar um aluno em música? (p. 12)

a música, fundamentalmente, acontece porque tem sentimento (p. 12)

música como forma de expressão e, conseqüentemente, de comunicação. Mas também é uma forma de conhecimento: contexto, parte emotiva do compositor, estilos, teoria. Isso é a coisa do conhecimento em música (p. 12-13)

desde que eu conheci o Schafer, eu me amarrei nele (p. 13-14)

faz tempo que eu não troco uma idéia; sinto falta: isolamento da professora, dentro da escola e fora dela (p. 15-16).

## **Anexo 3: Exemplo do sistema de análise dos dados**

Estudo de caso nº 1: a professora Flora

### **1 Breve retrato da professora e da escola**

1. 1 Apresentação da professora

1. 2 Apresentação da escola e sua relação com a música

1. 2. 1 Natureza; níveis de ensino atendidos; número de alunos

1. 2. 2 A música no currículo: *status*, séries contempladas, carga horária, número de professores de música

1. 2. 3 Tradição de educação musical na escola

1. 2. 4 Relação da escola com a música

1. 2. 4. 1 Movimento de valorização da área

1. 2. 4. 2 Contradições entre o discurso e as ações da escola

1. 2. 4. 3 Relação entre a professora de música e os professores regentes de séries iniciais (isolamento da professora de música)

1. 2. 4. 4 Relação entre a professora de música e a coordenação pedagógica

1. 2. 4. 5 Espaço físico

### **2 Trajetória da professora (situação biográfica)**

2. 1 Formação musical

2. 2 Formação inicial (graduação) e formação continuada em música

2. 3 Formação inicial e continuada em comunicação

2. 4 Como percebe a formação inicial em música

2. 5 Importância de se partilhar experiências e trocar idéias

2. 6 Passaporte para ser professor de música

2. 7 Educação musical contemporânea

### 3 Construtos

- 3. 1 A música é uma forma de comunicação
  - 3. 1. 1 Conceito de música
  - 3. 1. 2 Objetivo mais geral da educação musical
  - 3. 1. 3 Atividades: recepção e expressão musicais
  - 3. 1. 4 Educação musical & musicalização
    - 3. 1. 4. 1 Notação musical
    - 3. 1. 4. 2 Vocabulário musical específico
  - 3. 1. 5 Música também como forma de conhecimento
  - 3. 1. 6 Justificativa da educação musical escolar
  - 3. 1. 7 Objetivos da educação musical
    - 3. 1. 7. 1 Objetivos específicos (habilidades musicais)
    - 3. 1. 7. 2 Objetivos gerais
  
- 3. 2 A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana
  - 3. 2. 1 Conceito de música: linguagem inexplicável/subjetiva
  - 3. 2. 2 Avaliação
  - 3. 2. 3 Respeitar a subjetividade de cada aluno
    - 3. 2. 3. 1 Musicoterapia
    - 3. 2. 3. 2 Formas de organização da aula
  - 3. 2. 4 Intervenção da professora
    - 3. 2. 4. 1 Os alunos têm direito a um conceito próprio de música
    - 3. 2. 4. 2 Não existe certo e errado
    - 3. 2. 4. 3 Vem quem quer
  
- 3. 3 Música são sons à nossa volta
  - 3. 3. 1 Elementos que constituem a música como linguagem
  - 3. 3. 2 Atividades e ‘repertório’
  - 3. 3. 3 Ampliar os conteúdos da aula de música: poluição sonora
  - 3. 4. 3 Vínculo sonoro com os alunos
  
- 3. 4 Na escola a música é um pouco recreativa
  - 3. 4. 1 Conceito de música na escola
  - 3. 4. 2 Relação dos alunos com a música: lúdica/prazer
  - 3. 4. 3 Respeitar a subjetividade de cada aluno
  - 3. 4. 4 Aprender brincando: atividades
  - 3. 4. 5 Lúdico como recurso para se trabalhar a linguagem musical
  
- 3. 5 As artes se casam de uma maneira natural
  - 3. 5. 1 Conceito de música: integração às demais artes
  - 3. 5. 2 Integração como recurso para se trabalhar a linguagem musical
  - 3. 5. 3 Atividades

