

# ***Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música***

Luciana Del Ben

Liane Hentschke

**Resumo:** Este trabalho discute dados provenientes de pesquisa que investigou como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Utilizando como referencial teórico a fenomenologia social de Schutz, realizamos três estudos de caso qualitativos com três professoras de música da rede privada de ensino de Porto Alegre, RS. Os resultados sugerem que as práticas pedagógico-musicais das professoras configuram formas que não aquelas expressas em suas concepções e ações. As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas, porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse fundamentalmente prático. Seu principal propósito é ensinar música a determinados grupos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. Esses resultados sinalizam caminhos para repensarmos a formação dos professores de música e a elaboração de políticas curriculares.

**Abstract:** This paper discusses data from a research that investigated how Brazilian music teachers' conceptions and practices of music education constitute their music teaching practices at primary schools. Taking the social phenomenology of Schutz as our theoretical framework, we carried out qualitative case studies of three music teachers working at private schools of Porto Alegre, RS, Brazil. The results revealed some inconsistencies and contradictions underlying teachers' conceptions and practices that block the realisation of their work as intended by them. The teachers did not seem to be aware of these inconsistencies and contradictions because, in their daily work, they have an eminently practical interest. Their main purpose is, firstly and mostly, to teach music to certain groups of students in specific contexts, and not to question the principles that ground their pedagogical practices. These results provide insights that can contribute for rethinking music teachers' education and educational policies.

## **Introdução**

Ao revisar a literatura recente de educação musical, é possível identificar uma tendência que procura conhecer e compreender as práticas educativo-musicais a partir da perspectiva dos próprios atores envolvidos, investigando o que pensam e fazem aqueles engajados nos diversos processos de ensino e aprendizagem ou transmissão e apropriação musicais (ver, por exemplo, Bozzetto, 1998/1999; Del Ben, Hentschke e Souza, 1999; Gomes, 1998/1999; Hentschke, Souza e Oliveira,

1999; Prass, 1998/1999; Stein, 1998/1999; Arroyo, 2000; 2001; Souza, 2000).

Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre as práticas de educação musical concebidas e concretizadas por professores de música atuantes em escolas de ensino fundamental. Pouco sabemos sobre o que pensam esses professores acerca da educação musical, sobre o que realizam em sala de aula ou sobre as

possíveis dificuldades e desafios por eles enfrentados no cotidiano escolar. O conhecimento mais aprofundado de como esses professores desenvolvem suas práticas educativo-musicais em contextos escolares poderá subsidiar a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação inicial e continuada que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades tanto das escolas quanto dos professores. Políticas educacionais, 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.

Procurando ampliar e aprofundar o conhecimento das realidades do ensino de música em escolas de ensino fundamental, apresentamos parte de uma pesquisa realizada entre os anos de 1997 e 2001, junto a três professoras de música atuantes em escolas privadas da rede de ensino de Porto Alegre – RS<sup>1</sup>. A referida 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.

A perspectiva teórica escolhida para orientar a investigação foi a fenomenologia social de Alfred Schutz (1973; 1976; 1979). As abordagens fenomenológicas enfatizam 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 (Bogdan e Biklen, 1994). 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” (Schutz, 1979, p. 266).

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 vivenciada e

interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana no mundo social.

A idéia de procurar compreender o ensino de música a partir das concepções e ações dos professores de música 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 (Schutz, 1976, p. 10).

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 (Schutz, 1979, 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 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). 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 (Wagner, 1979, p. 17).

Tomando como base os pressupostos acima, é possível dizer que cada professor constrói uma forma pessoal de conceber e concretizar o

---

1 A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES. Foi realizada por Luciana Del Ben, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liane Hentschke, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, resultando na tese de doutorado intitulada “Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso”.

ensino de música nas escolas. Entretanto, essa forma pessoal não é construída num vazio social. As concepções e ações dos professores 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, investigar a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental a partir das concepções e ações de professores de música abre caminhos não para “extrair (...) explicações e leis universais” sobre concepções e ações de professores de música; 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).

### **Metodologia da pesquisa**

Segundo Schutz (1973), cada pessoa se relaciona com o mundo social de uma forma particular, de acordo com sua própria situação biográfica. Essa perspectiva levou-nos a realizar três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas privadas de Porto Alegre – RS, configurando o método de estudos multicaseos (Bresler e Stake, 1992). 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 observação focalizou as práticas em sala de aula da professora, incluindo suas abordagens pedagógicas, atividades, conteúdos e repertório desenvolvidos, estratégias de ensino, formas de organização das aulas e avaliação. As entrevistas semi-estruturadas objetivaram investigar: a) a formação e a atuação profissional de cada professora; b) concepções de educação musical em termos de valores, metas, objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação; c) concepções relacionadas ao planejamento do ensino; e d) suas percepções acerca da relação da escola com a aula de música. A análise de documentos produzidos tanto pela professora de música quanto pela escola revelou informações sobre o contexto de atuação de cada professora e sobre a presença da música na escola. Além disso, gerou novos dados referentes às concepções de cada professora em termos de metas, objetivos, conteúdos, atividades, repertório e estratégias de ensino, complementando as informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas e das observações.

Os dados foram analisados a partir de um sistema de categorias construído a partir de temas que emergiram dos próprios dados bem como de conceitos da fenomenologia social de Schutz. 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.

Segundo Bresler e Stake (1992), nos estudos multicaseos 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 perpassa todos os casos. Essa transversalização gera conclusões referentes ao cruzamento dos casos, buscando compreender o conjunto como um todo.

Num primeiro momento, cada uma das professoras de música foi concebida como uma unidade, com todas suas particularidades. Após analisar cada estudo individualmente, realizamos uma análise transversal dos três casos. Buscamos identificar aspectos tanto comuns quanto específicos a cada unidade investigada, aspectos estes considerados relevantes para melhor compreender o ensino de música em escolas de ensino fundamental. Nessa transversalização, retomamos conceitos sociofenomenológicos e traçamos um diálogo entre as concepções e ações das professoras e a literatura da educação e da educação musical.

A seguir, apresentamos somente os resultados da análise transversal dos três estudos de caso. As professoras serão identificadas pelos nomes fictícios de Flora, Beatriz e Rita.

### **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 do próprio fazer musical e 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”<sup>2</sup>, como propõe Flora; trabalhando com músicas que “têm valor”, como “músicas mais críticas e revolucionárias”, como busca

2 As palavras e trechos entre aspas são citações literais das falas das professoras.

Beatriz; ou, no caso de Rita, contrapondo os saberes não-sistematizados dos alunos às convenções e ao conhecimento formalizado. Além disso, estão em busca de formas de avaliação capazes de contemplar o desenvolvimento individual dos alunos, que não configurem somente uma simples classificação dos mesmos.

As professoras não estão preocupadas somente com o desenvolvimento de habilidades musicais, pois o aluno é visto como uma pessoa que deve ser respeitada e desenvolvida em toda sua integridade e complexidade, e não apenas como um aprendiz de música. Comprometidas com o projeto educativo 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 também estão comprometidas 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 e 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 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 considerados 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.

### **Contradições entre o que é expresso nas concepções e ações e os pressupostos implícitos nas práticas pedagógico-musicais das professoras**

As professoras parecem não 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 vivenciar música. Entretanto, como para as professoras a 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”, 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 potencialize os alunos a se desenvolverem musicalmente e continuarem tendo acesso à música, tanto na própria escola quanto na vida paralela e posterior a ela.

Por conceberem a “subjatividade” como algo inerente à vivência, à aprendizagem e à avaliação musicais, no momento de justificar o ensino de música nas escolas as professoras recorrem àquilo que a música compartilha com outras disciplinas curriculares. Para a professora Rita, por exemplo, a presença da música nos currículos escolares se justifica como uma 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 ao que a professora define como 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 “a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança, da pessoa”. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”.

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”. Além disso, é importante por ser capaz de trabalhar os alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos [e] psíquicos”. A música funciona também 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.

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”.

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 como domínio único não parece algo relevante em si mesmo.

Não se trata de questionar a capacidade da música de contribuir com o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade, corpo e intelecto ou com a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares. Mas os argumentos apresentados pelas professoras sugerem 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. A música pode ser algo benéfico aos alunos e não algo necessário ou fundamental à formação dos mesmos (ver Jorgensen, 1994).

As justificativas das professoras parecem fundamentar-se na ideia 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 valioso 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).

Uma segunda idéia que pode estar fundamentando as justificativas das professoras refere-se ao caráter “subjetivo” das vivências e aprendizagens musicais que ocorrem em sala de aula. 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.

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 tem sua relevância comprometida 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.

### **Níveis de reflexibilidade 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 (ver Schutz, 1979). 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 princípio disponível em seus estoques de conhecimento, conforme exigem as diferentes situações de seu trabalho. Esses princípios não resultam, necessariamente, de um processo de racionalização e, menos ainda, de conceituação científica, pois emergem na experiência cotidiana do mundo. Por isso, nem sempre serão lógicos, claros e consistentes (Schutz, 1979).

Alguns dos princípios que fundamentam e ori-

entam o trabalho das professoras constituem crenças pessoais que, por serem crenças, não precisam de evidência. Outros 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.

Na experiência cotidiana, o mundo da vida é vivenciado como algo que nos é dado em suas formas históricas e culturais. Por serem consideradas como algo 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. Desde que as inconsistências e contradições dos princípios que fundamentam e orientam o trabalho das professoras não venham à tona na mesma situação, elas poderão

permanecer “tranqüilamente inconscientes” delas (ver Wagner, 1979, p. 17).

Isso não significa 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 postulados que os constituem. Se não forem problematizados, eles permanecerão como verdades inquestionáveis e as professoras poderão ter dificuldade em perceber as inconsistências e contradições subjacentes à 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).

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).

As professoras parecem ter dificuldade em sair do primeiro nível de reflexão para que, assim, possam ampliar seus estoques de conhecimento e transformar suas práticas pedagógico-musicais. Elas se sentem sozinhas dentro e fora das escolas, pois não têm com quem trocar idéias ou partilhar experiências. Elas 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 conhecimen-

tos 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, segundo depoimentos das professoras, não faz referência às realidades do ensino de música nas escolas.

Flora, Beatriz e Rita 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. Assim, ficam fechadas em seus próprios quadros de referência 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 na medida em que não refletem sobre os fundamentos e as consequências de seus modos de pensar e agir.

### **Considerações finais**

Embora o mundo cotidiano da prática de ensino de música seja vivido pelas professoras 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 e cotidianas de seus participantes. Essa transformação, necessariamente, envolve os professores, com suas próprias concepções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais e até mesmo suas 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, sugerindo caminhos para a formação continuada de professores de música. 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 ca-

ráter 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 implicações de suas concepções e ações de educação musical. Ampliando a compreensão daquilo que pensam e fazem, 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. 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 reconstróem 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 de formação continuada 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 (ver Souza e Klüsener, 1999). 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. Não é suficiente definir a música como uma disciplina específica ou como um domínio especializa-

do se não se tem clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. Essa falta de clareza reflete-se diretamente na dificuldade, por parte das professoras, de definir o que pode ser aprendido e avaliado em música. 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 ser um conteúdo essencial a ser desenvolvido desde o início da formação dos professores (ver Swanwick, 1992). 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 implicações 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, destacamos as noções de que a música é algo essencialmente “subjetivo” e de que não é possível avaliar as aprendizagens 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, e os professores possam construir argumentos capazes de revelar as contribuições específicas das aulas de música para o desenvolvimento dos 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.

Ao procurar investigar como as concepções e ações das professoras configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, julgamos 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 professores e futuros professores para melhor compreendê-las e transformá-las.

## Referências bibliográficas

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- \_\_\_\_\_. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *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.
- BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 49-66, 1998/1999.
- BRESLER, Liora; STAKE, Robert. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, Richard. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 75-90.
- DEL BEN, Luciana, HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. As epistemologias da música de professoras de 1ª a 3ª séries de uma escola pública fundamental de Porto Alegre – RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 76-77.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos nas ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 35-48, 1998/1999.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; OLIVEIRA, Alda de. Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre – RS e Salvador – BA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 63.
- JORGENSEN, Estelle R. Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, Illinois, n. 120, p. 17-31, 1994.
- MARTIN, Peter J. *Sounds and society: themes in the sociology of music*. Manchester/New York: Manchester University Press, 1995.
- MELLERS, Wilfrid; MARTIN, Peter. Foreword. In: GREEN, L. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester/New York: Manchester University Press, 1988. p. vi–ix.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 5-18, 1998/1999.
- SCHUTZ, Alfred. *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.
- STEIN, Marília. Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 19-34, 1998/1999.
- SOUZA, Jusamara Vieira; KLÜSENER, Renita. (Orgs.). *Projetos na escola: registros de uma experiência em formação continuada*. Porto Alegre: NIU&E-PROEXT-UFRGS, 1999.
- SOUZA, Jusamara. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SPARSHOTT, F. E. Education in music: conceptual aspects. In: SADIE, Stanley. (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan, 1980. vol. 6, p. 54-58.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. Open peer commentary. Musical knowledge: the saga of music in the National curriculum. *Psychology of Music*, v. 20, p. 162-179, 1992.
- WAGNER, Helmut. R. Introdução. In: SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 3-50.
- WATERS, Malcolm. *Modern sociological theory*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 1994.