

**A delimitação da  
educação musical como  
área de conhecimento:  
contribuições de uma  
investigação junto a três  
professoras de música  
do Ensino Fundamental**

LUCIANA DEL BEN

*Defining music  
education as a field of  
knowledge: contribution  
from an investigation  
of three primary school  
music teachers*

## Resumo

A discussão, no Brasil, sobre a delimitação da Educação Musical como área de conhecimento tem-se intensificado, como revelam publicações recentes da literatura específica. Visando a contribuir com essa discussão, neste trabalho, apresento e discuto parte dos resultados de uma 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, foram realizados três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em escolas privadas de Porto Alegre-RS. Os construtos subjacentes às concepções e ações das professoras investigadas sugerem que a Educação Musical parece caracterizar-se por um encontro entre pedagogias e musicologias. Esses resultados sinalizam algumas propriedades do campo da Educação Musical. Poderão, assim, contribuir com a reflexão sobre o status epistemológico da Educação Musical como área de conhecimento.

**Palavras-chave:** educação musical, epistemologia, concepções e ações de professores de música.

## Abstract

The paper discuss the epistemological field of Music Education. It reports part of a research that aimed to investigate how Brazilian music teachers' conceptions and actions of music education constitute their music teaching practices at primary schools. Taking the social phenomenology of Schutz as the theoretical framework, three case studies with primary school music teachers of Porto Alegre, RS, Brazil were carried out. The constructs that underlie music teachers' conceptions and actions reveal the interfaces between musicological and pedagogical dimensions. These interfaces seem to be characteristic of the field of Music Education. In this sense, the paper provides information that can contribute for the discussion about the epistemological status of Music Education as a field of knowledge.

**Key words:** music education, epistemology, music teachers' conceptions and actions.

## Introdução

A discussão, no Brasil, sobre a delimitação da Educação Musical como área de conhecimento tem-se intensificado nos últimos anos, como revelam algumas publicações recentes da literatura específica (ver, por exemplo, Souza, 1996; 2001a; 2001b; Kraemer, 2000). O debate acerca do *status* epistemológico da área, entretanto, não é novo. Conforme nos lembra Souza (2001a),

A Educação Musical aparece citada como campo acadêmico-científico em fins do século XIX, dentro do quadro de campos musicológicos esboçados por Guido Adler. De lá para cá, apesar das aparências, sabemos que não há um consenso sobre o seu status epistemológico. Indagar sobre este status, que deve ter como bases a educação, a música e o sentido de música na educação, torna-se uma tarefa fundamental quando da justificativa sobre o que entendemos por educação musical (Souza, 2001a, p. 16).

É possível que a discussão atual tenha relação com aproximações e diálogos que pesquisadores da área de Educação Musical vêm estabelecendo com outras áreas de conhecimento; entre elas, a Pedagogia, a Antropologia, a Sociolo-

gia, a Filosofia e a História. Por um lado, essas áreas, ao oferecerem referências teóricas e metodológicas particulares, têm possibilitado aos educadores musicais novos modos de compreender as práticas educativo-musicais concebidas e concretizadas por atores e grupos diversos em múltiplos espaços de atuação. Por outro lado, parece haver a preocupação de que, ao ampliar suas fronteiras, a Educação Musical torne-se campo de aplicação de outras ciências, abrindo mão de seu próprio objeto de estudo e de suas singularidades como domínio específico.

Preocupação semelhante tem permeado os debates em torno da natureza e especificidade da Pedagogia frente às Ciências da Educação (Estrela, 1992; Pimenta, 1997a; 1998a; Mazzotti e Oliveira, 2000). Essas discussões, segundo Pimenta (1997b), têm levado à resignificação epistemológica da Pedagogia e da Didática, área da Pedagogia que tem o ensino como objeto de estudo.

### **O debate sobre o *status* epistemológico da Pedagogia e suas contribuições para a delimitação do campo da educação musical**

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<sup>1</sup> 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 (Estrela, 1992, 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 fenômeno educativo, uma vez que este é investigado a partir de perspectivas disciplinares (Pimenta, 1997b). Desse modo,

Quando se analisa o fenômeno 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 fenômeno educativo fica totalmente diluída, tanto ao nível da prática como ao da formulação teórica (Estrela, 1992, p. 14).

Mazzotti e Oliveira (2000), abordando especificamente a educação escolar, corroboram a visão de Pimenta (1997b) e Estrela (1992):

Durante todo o século XX vimos que as ciências que tomam a educação escolar por objeto mantiveram um não-diálogo entre si. De fato, sociólogos, psicólogos, antropólogos e biólogos, apenas para apresentar os mais salientes, examinaram a educação escolar com os instrumentos teóricos e metodológicos de suas disciplinas. Como uma teoria estabelece o objeto, já que este é resultado de uma interpretação, presenciávamos um embate entre as disciplinas. Este embate faz com que cada uma se apresente como sendo a que é capaz de mostrar o que é efetivo, o que é significativo, na prática educativa (Mazzotti e Oliveira, 2000, p. 37).

A educação é um fenômeno complexo, visto envolver múltiplas variáveis ou dimensões. Pela complexidade do fenômeno 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 áreas, 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 se constituem 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 (Estrela, 1992, p. 14).

A resignificação 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 construção que envolve ações de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas (Gimeno Sacristán, 1999), as quais interagem e se influenciam mutuamente em contextos sociais e institucionais específicos. Significa concebê-la como trabalho humano e social, em que os envolvidos trazem consigo os contextos a que pertencem, com suas necessidades e determinações (Gimeno Sacristán, 1995; Oliveira, 1997; Pimenta, 1997b).

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 (Pimenta, 1997b, p. 47).

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.

Os argumentos que permeiam o debate acerca do *status* epistemológico da Pedagogia frente às Ciências da Educação podem iluminar a discussão sobre a delimitação da Educação Musical como área de conhecimento. Eles sugerem que, para que as várias áreas que investigam os fenômenos educativo-musicais possam manter um diálogo entre si e contribuir para a definição do *status* epistemológico da Educação Musical, é preciso chegar a um acordo acerca do

objeto de estudo comum a todas elas (ver Mazzotti e Oliveira, 2000, p. 36-37). E qual é o objeto de estudo da Educação Musical? Para Kraemer (2000),

A pedagogia da música<sup>2</sup> ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (Kraemer, 2000, p. 51).

Quanto à natureza da Educação Musical, Souza (1996, p. 81-82; 2001a, p. 16-17), ao revisar a literatura produzida na Alemanha, identifica duas posições principais: a primeira reconhece a Educação Musical como uma área de conhecimento autônoma, enquanto a segunda define a Educação Musical como uma área de conhecimento não autônoma. Neste último caso, a relação da Educação Musical com outras disciplinas pode se dar de quatro maneiras. A primeira delas é chamada de aditiva, pois concebe a Educação Musical como uma justaposição das áreas de Pedagogia e Música. Conforme explica Souza (2001a, p. 16), nessa concepção, “a Educação Musical dividiria o seu tema com a Pedagogia nos aspectos de ensino e aprendizagem, formação de professores e institucionalização da aula, entre outros”.

Na segunda possibilidade - chamada de adaptativa - a Educação Musical tomaria de empréstimo conceitos e teorias de outras disciplinas, variando conforme instituições ou visões particulares. A terceira possibilidade “defende uma dupla participação da Educação Musical nas áreas de Pedagogia e Musicologia” (Souza, 2001a, p. 17). Esta é a posição de Kraemer (2000), segundo o qual, a Educação Musical, por ocupar-se das relações entre pessoa(s) e música(s), divide seu objeto de estudo com as chamadas Ciências Humanas: Filosofia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Ciências Políticas e História. Além disso, ao tratar sempre do objeto estético música, está dada sua relação também com a Musicologia (Kraemer, 2000, p. 52). A quarta possibilidade “vê uma cooperação entre a Musicologia e a Pedagogia, considerando a Educação Musical uma área de intersecção entre essas duas áreas” (Souza, 2001a, p. 17).

As diferentes formas de conceber a área revelam, segundo Souza (2001a, p. 17), “as dificuldades de que a questão epistemológica se reveste no campo da Educação Musical, cuja natureza, objeto e método nem sempre são suficientemente claros”. Visando a contribuir com a discussão acerca do *status*

epistemológico da Educação Musical, apresento, a seguir, 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>3</sup>.

## **Concepções e ações de três professoras de música e suas contribuições para a delimitação do campo da educação musical**

### **Referenciais teórico-metodológicos da investigação**

A pesquisa acima referida 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 idéia que levou à definição desse objetivo foi a constatação de que, embora a Educação Musical venha se desenvolvendo significativamente como área de conhecimento acadêmico-científico nas duas últimas décadas (ver, por exemplo, Beyer, 1996; Souza, 1996), sua delimitação como campo de estudos não vem sendo realizada com base em dados provenientes das realidades de ensino de música nas escolas. Essa constatação trouxe à tona a necessidade de investigar o mundo concreto e cotidiano das práticas escolares vividas pelos professores de música para, a partir dele, procurar identificar possíveis propriedades do campo da Educação Musical. Foi nesse sentido que a fenomenologia social de Schutz (1973; 1979) surgiu como perspectiva teórica capaz de orientar a investigação.

O fio condutor da obra de Schutz consiste na preocupação em compreender o mundo da vida cotidiana, desvelando, descrevendo e analisando suas características essenciais. A tarefa do pesquisador consiste em examinar a "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). Para se compreender a realidade social, é preciso compreender o significado da ação para o próprio indivíduo que a realiza. Assim, cabe ao pesquisador investigar e reconstruir o modo como as pessoas vivenciam e interpretam o mundo da vida cotidiana.



Com base nos pressupostos teórico-metodológicos 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, configurando a metodologia de estudos multicase (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 me possibilitou conhecer e registrar as ações de cada professora em sala de aula. Foram focalizadas 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. Finalmente, 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 coletados foram analisados a partir de um sistema de categorização desenvolvido com base tanto em temas que emergiram dos próprios dados quanto em conceitos sociofenomenológicos (Schutz, 1973; 1979). Partindo dos pressupostos sociofenomenológicos, na análise procurei compreender e reconstruir como as professoras concebem e concretizam o ensino de música nas escolas. As professoras serão identificadas pelos nomes de Flora, Beatriz e Rita.

## **A Educação Musical como um encontro entre pedagogias e musicologias**

Ao buscar compreender como cada professora interpreta e vivencia a educação musical escolar, identifiquei certos construtos (Schutz, 1973) subjacentes às suas concepções e ações. Quando vistos como um conjunto, os construtos de cada professora sustentam sua forma pessoal de conceber e concretizar a educação musical. No caso do presente trabalho, esses construtos consistem em abstrações referentes, por um lado, à natureza da música e, por outro, a processos de ensino e/ou aprendizagem e/ou a processos de ensino e/ou aprendizagem de música.

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 se entende por 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.

As concepções e ações da professora Flora, por exemplo, são sustentadas 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 possua 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”, na qual 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 das três professoras sugere que suas práticas pedagógico-musicais são sustentadas por conhecimentos referentes tanto ao campo da educação quanto ao da música. 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 educação e música, em que conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários. Nesse sentido, a visão das professoras parece aproximar-se da concepção de Kraemer (2000), segundo a qual a área de Educação Musical caracteriza-se por uma dupla participação na Pedagogia e na Musicologia. Arroyo (1999), partindo de Kraemer [2000], parece preferir os termos pedagogias e musicologias, as quais define, respectivamente, como

(...) [a]s 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 (Arroyo, 1999, p. 40).

## A dimensão pedagógica

Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical das professoras constitui-se a partir de um projeto coletivo, ao mesmo tempo que ajuda a constituí-lo. Esse projeto coletivo, de forma implícita ou explícita, visa a preparar os alunos para atuarem no mundo (ver Pérez Gómez, 1998; Gimeno Sacristán, 1998a). 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 são “competência de toda a equipe docente e de cada professor ao longo de todo o ensino” (*ibid.*, p. 309), não constituindo conteúdo específico de uma ou outra disciplina. Sendo assim, as professoras buscam desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, de modo que, ao mesmo tempo que possa propiciar o desenvolvimento musical dos alunos, também possa contribuir de algum maneira com suas formas de pensar, sentir e agir.

É nesse sentido que a professora Flora afirma que “a música, na escola, não deve ter a preocupação de formar músicos”. Na educação musical “não 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 "tenta 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, 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, a aula de música deveria se relacionar com o que "está sendo vivenciado na escola" como um todo, como susten-

ta 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 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.

### **A dimensão musicológica**

As professoras se nutrem de conhecimentos pedagógicos mas, ao mesmo tempo, sinalizam a especificidade da música quando a definem como discipli-

na 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 assim sê-lo, é capaz de complementar e enriquecer os demais componentes curriculares (ver Jorgensen, 1994). Beatriz 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 linguagem ou 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” (Gimeno Sacristán, 1998a, p. 68).

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 (Small, 1998, p. 184).

Passo, a seguir, a discutir certos aspectos da prática pedagógico-musical das professoras que sugerem imbricamentos, associações ou entrelaçamentos entre as dimensões pedagógica e musicológica. Esses aspectos são definidos a partir do encontro ou confronto entre saberes derivados das pedagogias e das musicologias. São eles: aprendizagem de música, avaliação em música, subjetividade e intersubjetividade das vivências e aprendizagens musicais, definição de conhecimento musical e justificativas para o ensino de música nas escolas.

## **Os entrelaçamentos entre pedagogias e musicologias**

### **Aprendizagem de música**

A forma pela qual as professoras concebem a aprendizagem de música está ancorada tanto em conceitos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano de modo geral (dimensão pedagógica) quanto naquilo que reconhecem como particularidades da música como domínio especializado (dimensão musicológica). No decorrer de suas falas, ao discorrerem sobre a aprendizagem, as professoras citam autores como Piaget e Vygotsky. Seus depoimentos sugerem que princípios construtivistas parecem fundamentar e orientar suas concepções sobre os processos de aquisição do conhecimento. Para elas, o conhecimento não é algo dado ou inato, mas algo a ser construído pelos próprios alunos, o que implica a necessidade de interação entre sujeito e objeto.

A idéia de interação e construção advinda de teorias psicológicas da aprendizagem é corroborada pela concepção de que o som é uma característica fundamental da música. Aprender música, portanto, envolve, necessariamente, a vivência sonora. As professoras acreditam que “a música (...) só acontece fazendo”, que o trabalho do professor de música “está muito na produção dos alunos”. 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, o 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. 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.

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.

### **Avaliação em música**

Embora acreditem que só é possível aprender música fazendo música, as professoras encontram dificuldade em avaliar o fazer ou a prática musical de seus alunos. Flora, por exemplo, afirma que “é muito subjetivo (...) avaliar um aluno só pela parte prática musical”. Essa subjetividade 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”. Diante disso, 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, em que se trabalhou, por exemplo, adição e multiplicação”, que parecem constituir, na visão da professora, conteúdos mais “objetivos”. Ao contrário de disci-

plinas como história, geografia ou matemática, a música “toca em outras coisas”, “coisas mais emocionais”.

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. Essas dimensões ou conteúdos, entretanto, perdem sua relevância quando comparadas à expressão musical dos alunos. 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”.

A professora Rita, ao contrário de Flora e Beatriz, avalia a prática musical de seus alunos. Essa avaliação é feita a partir dos objetivos estabelecidos por Rita a cada trimestre, que são transformados em critérios de avaliação. Esses objetivos ou critérios contemplam, por um lado, conteúdos referentes a habilidades, hábitos e atitudes a serem trabalhados por toda a equipe docente da escola, e, por outro, 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”. Parece haver 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.

Quando discorrem sobre a avaliação de modo geral, as professoras sustentam que avaliar é uma prática fundamental aos processos de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao professor conhecer a trajetória de desenvolvimento e as aquisições de seus alunos. Possibilita ainda que o próprio aluno compreenda suas aprendizagens e identifique suas conquistas. As professoras declaram ainda que é preciso avaliar os alunos qualitativamente, superando visões tradicionais que vinculam a avaliação à atribuição de notas ou conceitos classificatórios. Quando essas concepções são transpostas para a aprendizagem musical, parecem se tornar um tanto problemáticas, tendo em vista o caráter “subjetivo” ou pessoal atribuído à música como domínio especializado. Esse caráter “subjetivo” acaba por dificultar e até mesmo impedir que as professoras definam o que poderia ser aprendido através da prática musical e possíveis qualidades do fazer musical dos alunos em diferentes etapas de sua trajetória como aprendiz (ver Swanwick, 1992; 1994).

Nesse caso, as professoras parecem optar por fundamentar suas concepções e ações de avaliação recorrendo somente a certas concepções musicológicas, que não parecem estar sendo confrontadas com aquelas concepções provenientes das disciplinas que investigam a avaliação da aprendizagem. Ou, então, no confronto entre concepções musicológicas e pedagógicas, as primeiras parecem se sobrepôr às últimas.

A “subjetividade” que, sob a perspectiva das professoras, dificulta o processo de avaliação dos alunos, remete a dois outros aspectos. 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.

## **Vivências e aprendizagens musicais: subjetividade e intersubjetividade**

Para as professoras, a música também se caracteriza por sua ligação com a sensibilidade, com sentimentos, afetos, emoções e “coisas pessoais”. A relação da música com os sentimentos, as emoções, com a sensibilidade e a individualidade humanas 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).

Por outro lado, as concepções e ações das professoras em relação ao ensino revelam que suas práticas pedagógico-musicais resultam não 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 (ver Gimeno Sacristán, 1999). Além disso, 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 entre os alunos.

O ensino é concebido e concretizado pelas professoras a partir de bases coletivas e intersubjetivas, a partir daquilo que pode ser compartilhado, e não só a partir de uma dimensão pessoal; a aprendizagem, entretanto, é concebida somente como algo individual e subjetivo. Embora o ensino seja concebido e concretizado visando à aprendizagem dos alunos, parece haver um conflito entre os princípios que fundamentam a compreensão das professoras acerca do ofício de ensinar e aqueles que fundamentam sua compreensão sobre a aprendizagem. Esse conflito parece derivar de um confronto entre conceitos derivados das pedagogias e aqueles derivados das musicologias. As professoras parecem fundamentar suas concepções acerca da aprendizagem somente a partir de suas próprias concepções musicológicas, sem confrontá-las com outras musicologias (que advogam, por exemplo, o caráter social das vivências e aprendizagens musicais) e com as pedagogias.

Discuto, a seguir, as concepções das professoras Flora e Beatriz referentes ao conhecimento musical.

### **Definição de conhecimento musical**

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 se 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.

A professora Beatriz, por sua vez, acredita que “a música tem que levar a pensar”. Como a prática ou a expressão musical, em função de sua suposta subjetividade, 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 lingüisticamente. 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, 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). A terceira forma consiste no que Elliot (1995) denomina de conhecimento musical impressionista. É uma espécie de conhecimento intuitivo que envolve tanto pensamento quanto sensação e 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 metac conhecimento 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). A quinta forma de conhecimento musical, que constitui sua característica principal, é o 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. 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” (Elliot, 1995, p. 56).

Quando sustentam que para aprender música é necessário fazer música, as professoras parecem sinalizar que o conhecimento, o pensamento e a compreensão musical se desenvolvem e são revelados através das próprias ações musicais dos alunos. No caso das professoras Flora e Beatriz, entretanto, suas concepções acerca de em que consiste conhecimento, pensamento e compreensão entram em choque com a idéia de que a prática musical caracteriza-se como um empreendimento “subjetivo”. Embora definam a música como um domínio especializado, não parecem acreditar que esse domínio possa envolver conhecimento.

### **Justificativas para o ensino de música nas escolas**

Para as professoras, como domínio especializado, a música possui um valor intrínseco. 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. Suas justificativas, 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 do corpo, da personalidade, da sensibilidade e do intelecto ou com a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares, como acreditam as professoras. 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 jus-



tificar 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.

As justificativas das professoras para o ensino de música nas escolas parecem fundamentar-se somente em argumentos derivados do campo da educação, aqueles que se referem a algumas das funções da escolarização. Parece haver, também, nesse caso, um conflito entre concepções pedagógicas e a concepção específica ao campo musicológico de que a música e o fazer ou a prática musicais possuem um caráter “subjetivo”, individual ou “muito pessoal”. A prática constitui, na visão das professoras, a forma privilegiada de propiciar o desenvolvimento da linguagem ou da capacidade musical em si. Se a prática não pode ser compartilhada e, conseqüentemente, avaliada, 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 essas professoras considerem inconsistente justificar a presença da música nos currículos escolares como um fim em si mesma se ela não envolve conhecimento.

## **Considerações finais**

O encontro entre educação e música ou entre pedagogias e musicologias, como sugere Arroyo (1999), pela própria denominação da área - Educação Musical -, 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). Esse encontro parece estar sugerindo propriedades específicas da Educação Musical como área de conhecimento.

As concepções e ações das professoras investigadas revelam que, para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. Se, como observado por Kraemer (2000, p. 59), a Educação Musical “não seria capaz de viver sem a[s]

musicologia[s]”, é possível dizer que ela também não seria capaz de viver sem as pedagogias.

O que os dados aqui apresentados sugerem é a necessidade de uma maior articulação entre pedagogias e musicologias. Ao invés de articulação, é possível observar um confronto entre conceitos derivados das pedagogias e aqueles derivados das musicologias. Esse confronto emerge, por exemplo, quando as concepções das professoras sobre avaliação como uma das dimensões dos processos de ensino e aprendizagem contradizem suas concepções acerca do que pode ou deve ser avaliado nos processos específicos de ensino e aprendizagem de música. A articulação entre pedagogias e musicologias poderia contribuir para que as professoras repensassem suas próprias concepções e ações, bem como os conteúdos e as funções da música na educação escolar - espaço de atuação abordado neste trabalho.

Um dos fatores que parece estar dificultando um maior entrelaçamento entre pedagogias e musicologias por parte das professoras são concepções acerca da natureza da música, que a definem como uma atividade “subjéitiva”. A “subjéitividade” atribuída à música e às vivências e aprendizagens musicais impede o estabelecimento de diálogos entre musicologias e pedagogias. A “subjéitividade” isola a dimensão musicológica, que acaba se tornando surda às contribuições da dimensão pedagógica para a compreensão dos modos pelos quais as pessoas se relacionam com a(s) música(s), sob a perspectiva dos processos de apropriação e transmissão (Kraemer, 2000).

Vale ressaltar que, embora tenha me referido a pedagogias e musicologias no decorrer do texto, reconheço a complexidade e multidimensionalidade do conhecimento pedagógico-musical (Kraemer, 2000). Em trabalhos futuros, seria importante investigar quais são as dimensões do conhecimento pedagógico-musical reveladas nas concepções e ações das professoras.

Espero que os resultados aqui discutidos possam contribuir com a reflexão sobre o *status* epistemológico da Educação Musical como campo acadêmico-científico. Essa reflexão torna-se fundamental à medida que, apropriando-me das idéias de Pimenta (1998b),

---

O não-enfrentamento da questão epistemológica da educação [musical] dificulta aos educadores [musicais] tanto a articulação das pesquisas que eventualmente se realizam nessa área, como a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação [musical] (Pimenta, 1998b, p. 41).

---

## Referências

- ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BEYER, . A pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 1996, 74-79.
- BOWMAN, W. D. *Philosophical perspectives on music*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998.
- 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.
- ELLIOT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?*. Porto: Porto Editora Lda., 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação 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, Jose; PÉREZ GÓMEZ, Angel 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 Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: 1994, p. 45-60.
- JORGENSEN, E. R. Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 120, p. 17-31, 1994.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 50-73, 2000.
- 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, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 59-67.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NATTIEZ, J. J. *Music and discourse: toward a semiology of music*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

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.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. 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, 1998. p. 13-26.

PIMENTA, Selma Garrido. (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, Selma Garrido. (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, Selma Garrido. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998b. p. 39-70.

SCHUTZ, Alfred. *Collected papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1973.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hannover/London: University Press of New England, 1998.

SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 1996, p. 80-86.

\_\_\_\_\_. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Rudolf-Dieter Kraemer. Comentário. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov., p. 49, 2000.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2001a, p. 16-18.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001b, p. 85-92.

STUBLEY, E. V. Philosophical foundations. In: COLWELL, Richard. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 3-20.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

\_\_\_\_\_. Open peer commentary. Musical knowledge: the saga of music in the National curriculum. *Psychology of Music*, v. 20, p. 162-179, 1992.

\_\_\_\_\_. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

---

---

## Notas

1 As citações em português de Portugal foram mantidas nos originais.

2 Souza (2000) esclarece que o termo pedagogia musical (*Musikpädagogik*) é utilizado na literatura alemã para designar a área como ciência, enquanto o termo educação musical (*Musikerziehung*) refere-se à prática da educação musical. Segundo a autora, esses termos ainda não estão claramente definidos no Brasil.

3 A pesquisa consistiu em minha tese de doutorado, que se intitula "Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso". Com o apoio financeiro da CAPES, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.