

Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas

Maria Teresa de Beaumont

Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém (CEMARB) / Araguari-MG
teresabeaumont@hotmail.com

Resumo. O artigo apresenta parte das discussões realizadas por ocasião de uma pesquisa¹ a respeito do panorama dos ensinamentos de Música em escolas das redes pública e particular, nas cidades mineiras de Araguari e Uberlândia. Situada na interface entre as áreas de educação e educação musical, inscrevemos a investigação na abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando como metodologia a história oral temática. Focalizamos as considerações deste texto em duas seções. Na primeira, descrevemos os objetivos, as questões de pesquisa e, mais minuciosamente, a metodologia, por se tratar de uma proposta que privilegia narrativas de professores/as no processo de investigação. Na segunda seção, apresentamos as principais análises realizadas sobre o par *saberes e práticas*, desenvolvidas a partir das narrativas.

Palavras-chave: saberes e práticas docentes, ensino fundamental, formação musical

Abstract. This article is a piece from a research about the panorama of the music teaching practices at public and private schools of Araguari and Uberlândia, Brazil. Located in the interface between the areas of Education and Music Education, we adopted a qualitative approach, using the thematic oral History methodology. This text is divided in two sections. In the first, we describe the objectives, the subjects and, more thoroughly, the methodology of the research, because it is a proposal that privileges teachers' narratives in the process of the investigation. In the second section, we present the main analyses developed from the narratives considering teachers' knowledge and practices.

Keywords: teachers' knowledge and practices, elementary education, initial education in music

Os passos no caminho...

Consideramos interessante descrever, inicialmente, a trajetória metodológica, devido às possibilidades que a história oral permite às pesquisas no

campo da educação musical, sobretudo àquelas que focalizam as concepções e ações docentes. Iniciemos, portanto, pela descrição dos caminhos que le-

¹ Trata-se da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos anos de 2002 e 2003, cuja dissertação intitula-se Paisagens Polifônicas da Música na Escola: Saberes e Práticas Docentes, elaborada sob orientação da Prof^a Dr^a Selva Guimarães Fonseca, com apoio financeiro da Capes.

varam à temática e culminaram na elaboração do projeto de pesquisa, seguindo pela exposição dos passos trilhados através da história oral temática.

Muitos foram os caminhos que me² conduzi-ram às inquietações que deram origem à pesquisa realizada, e narrá-los me remete a experiências pessoais e profissionais significativas que vieram à tona quando me propus a descrever minha trajetória acadêmica. De maneira central encontram-se os problemas suscitados por minha própria prática e reflexões como professora, os quais me conduziram ao interesse pela temática do ensino de Música³, bem como ao objetivo dessa investigação.

Minha carreira profissional teve início como professora do Conservatório Estadual de Música de Araguari – em Araguari (MG) – em 1990. Um ano depois de ingressar no conservatório, houve uma experiência com aulas de Metodologia de Ensino, no Curso de Graduação em Matemática da antiga FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari, durante três anos. Esses 14 anos foram plenos ora de alegrias e esperanças, ora de decepções e desilusões, mas, sobretudo, de transformações e indagações, não apenas no que se refere ao saber disciplinar, fruto do estudo, da reflexão, da teoria, mas também dos demais saberes, como o saber das ciências da educação, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica – categorizados por Gauthier (1998, p. 30).

Uma dessas transformações ocorreu em 1998, ano em que atuei em um curso de formação musical para professoras, o Projeto Música na Escola, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Da reflexão sobre idéias, limites e possibilidades, de leituras e da participação em cursos e congressos científicos, cogitei que ainda que se discutisse, há muito tempo, sobre a presença da arte na vida infantil, simultaneamente ao desenvolvimento da fala, da escrita e da aquisição de outros conhecimentos, a ênfase dada à aquisição das linguagens verbal e numérica, por exemplo, não correspondia àquela dada à linguagem artística. Supunha que esta, além de ocupar pouco espaço na educação escolar, geralmente era trabalhada por professores que possuíam pouca ou nenhuma formação musical.

Dessa forma, elaborei alguns questionamentos, assim divididos:

A) Questões referentes à prática do ensino de Música nas escolas públicas e particulares:

A.1) O ensino de Música está ocorrendo nessas escolas?

A.2) Tem sido privilegiada alguma das modalidades da área de Arte ou todas elas têm sido trabalhadas nas escolas?

A.3) Em que ocasiões e/ou circunstâncias esse ensino está ocorrendo: esporadicamente, nas festas das datas comemorativas como Páscoa, Dia das mães, etc., ou no cotidiano escolar enquanto área de conhecimento?

A.4) Além de sua especificidade, existe um trabalho interdisciplinar, interconectando a área de Música às demais áreas de conhecimento?

B) Questões referentes à formação em Música das professoras:

B.1) A professora é, e/ou se sente, preparada para o trabalho com Música nas escolas?

B.2) Essa formação é continuada ou apenas inicial? Ocorre em alguma disciplina do curso de Graduação em Pedagogia ou outros cursos de formação de professores? Qual seria essa disciplina? Quem a ministra?

B.3) Que modalidades da área de Arte são contempladas nessa disciplina? Existe uma abordagem interdisciplinar entre as modalidades de Arte e entre estas e as demais áreas de conhecimento escolar?

A confiança no fato de que todas essas questões eram pertinentes e justificavam a relevância de pesquisas que apontassem caminhos no sentido de responder a essas e a outras perguntas me levou a destacar aquelas que considereei as mais instigantes, e redigi em três partes: 1) *Existe*, no espaço escolar da educação infantil e do ensino fundamental, de um modo geral e, em especial nas escolas da nossa região, um trabalho interdisciplinar entre a área de Música e as demais áreas do conhecimento escolar?; 2) A Música *pode* ser considerada elemento articulador das demais áreas de conhecimento escolar, propiciando um trabalho interdisciplinar nesses níveis de ensino, não deixando de ser contemplada enquanto área do conhecimento?; e 3) Na ausência do professor especialista em Música, a pro-

² O trecho inicial dessa seção encontra-se na primeira pessoa do singular devido aos acontecimentos e comentários descritos dizerem respeito apenas à pesquisadora.

³ Optamos pela grafia com letra maiúscula para designarmos Música como área de conhecimento e disciplina escolar.

posta interdisciplinar *seria* um caminho facilitador do trabalho da professora, com Música, nesses níveis de ensino?

A possibilidade das professoras⁴ e dos professores especialistas abordarem a área de Música numa perspectiva interdisciplinar, de maneira reflexiva e crítica, justificava meu interesse por essa temática. Porém, o dinamismo do processo da pesquisa promoveu um afastamento dessa questão do centro da investigação, conforme narrarei adiante. Promoveu, ainda, a reestruturação das questões de pesquisa, que passaram a ser: 1) Qual é o espaço ocupado pelo ensino de Música nas escolas?; 2) A quem cabe a tarefa de ministrar esse ensino?; e 3) De que forma a Música se relaciona às demais áreas do conhecimento escolar?

A partir dessas questões, nos propusemos a realizar essa investigação com o objetivo geral de compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Música em escolas da rede pública e particular, na educação infantil e anos iniciais⁵ do ensino fundamental. Como objetivos específicos, estabelecemos: analisar os saberes e os processos de formação musical de professoras e professores de musicalização que atuam em classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em escolas das redes pública – municipal e estadual – e particular de ensino; analisar os espaços ocupados pelas práticas de ensino de Música realizadas por esses profissionais: professoras e especialistas; e refletir sobre as relações existentes, e em vias de construção, entre a Música e as demais disciplinas curriculares, nas práticas desempenhadas por esses profissionais.

Em busca dos ensinoss⁶ de Música nas escolas, encontramos a história oral como metodologia de pesquisa utilizada no campo da educação. A op-

ção por esse caminho metodológico pareceu-nos a mais adequada, uma vez que nossas preocupações referiam-se às concepções e à atuação, na área de Música, de professoras e professores especialistas. A história oral é uma modalidade de pesquisa usada para “elaboração de documentos, arquivamento e estudos referente à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do *tempo presente* e reconhecida como *história viva*” (Bom Meihy, 1998, p. 17).

Sua origem remonta aos “trabalhos científicos sobre os ciclos da vida humana, desenvolvidos a partir dos anos 50, na área da psicologia” (Huberman, 1989b apud Fonseca, 1997, p. 28) e às pesquisas dos sociólogos da Escola de Chicago, grupo de professores e alunos do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado em 1892, especialmente nos trabalhos de Park – uma das principais figuras dessa escola – e Becker, que denominou como “mosaico científico” a abordagem que considerava a comunidade como um todo enquanto pano de fundo para as pesquisas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 26-27; Fonseca, 1997, p. 28-29). Connelly e Clandinin (1995, p. 16, tradução minha), por sua vez, afirmam que “Goodson indicou a escola de Chicago como a mais influente nos trabalhos sobre as histórias de vida graças a sociólogos como Park e Becker”.⁷ Nessa obra, esses autores denominam *narrativa* o método de estudos de fenômenos ou experiências designados como histórias ou relatos. Assim, a história oral pode ser considerada como pertencente à modalidade de investigação narrativa. De qualquer modo, verificamos que a história oral inscreve-se na abordagem qualitativa de investigação nas ciências sociais, recorrente, também, no campo da educação.

Os trabalhos de Becker, aplicando a história oral ao estudo de professores, “estimularam o interesse dos estudos biográficos dos docentes a partir dos anos 70 e 80” (Fonseca, 1997, p. 28-29). A im-

⁴ A escolha pela redação utilizando o gênero feminino – professora – deve-se à grande presença de mulheres desempenhando o ensino nas classes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ao nos referirmos a professora(s), consideramos aquela profissional que passa todo o período escolar com os alunos, trabalhando com todos os conteúdos das diversas áreas ou disciplinas. Optamos por esse termo como sinônimo de outros, encontrados na literatura da educação musical, tais como: professor/a de classe, regente, não especialista, unidocente, multidisciplinar ou generalista. Utilizamos o termo professor/es para designar a professora e o professor de Música que foram entrevistados. Em alguns momentos, eles também são chamados de professores especialistas, ou, simplesmente, especialistas. Para referirmo-nos a ambos: professoras e especialistas, utilizamos os termos professoras/es, narradoras/es, interlocutores ou colaboradores. Finalmente, utilizamos o termo aluno(s) para designar tanto alunas como alunos, ou seja, as crianças que são alunas nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

⁵ Como anos iniciais compreendemos os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Optamos por utilizar o termo anos e não séries, já que em algumas escolas permanece o regime seriado e, em outras, houve sua substituição pelo regime em ciclos.

⁶ Optamos pela grafia do termo ensino no plural – ensinoss – devido à multiplicidade de práticas musicais encontradas nas narrativas. Consideramos, sobretudo, que o uso do termo no singular poderia indicar uma generalização que percebemos, desde o início da pesquisa, ser necessário evitar.

⁷ “Goodson indicó a la escuela de Chicago como la más influente en los trabajos sobre las historias de vida gracias a sociólogos como Park y Becker.”

portância dada ao fato das pesquisas sobre professores serem realizadas *com* professores e priorizarem seus saberes e práticas é apontada por Tardif (2000, p. 12):

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc.

Fonseca descreve as três tendências da história oral nas pesquisas atuais: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Por focalizar um objeto específico, os ensinamentos de Música, optamos pela história oral temática, a qual “privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais que esclarecem determinadas temáticas” (Fonseca, 1997, p. 36). Para Bom Meihy (1998, p. 20), a história oral deve ser considerada como método no caso das investigações sobre histórias de vida, mas como técnica na tendência temática: “Como técnica, a história oral é um processo subjacente a outras metodologias que a admitem como um recurso a mais. [...] Os trabalhos temáticos sugerem a validade da história oral como técnica.”

Segundo este mesmo autor, são características da história oral temática, que interessa-nos transcrever:

Por partir de um assunto específico e preestabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. [...]

Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. [...]

No caso de entrevistas temáticas, recomenda-se uma prudente brevidade, posto que se objetiva algo específico. (Bom Meihy, 1998, p. 51, 64).

Durante o processo de investigação, redigimos, inicialmente, o projeto de pesquisa. Após sua aprovação e definido o caminho metodológico, ela-

boramos um roteiro com questões que foram desdobradas a partir das três questões de pesquisa. As informações buscadas por meio do roteiro referiam-se, primeiramente, aos saberes advindos da formação – familiar e escolar – em Música. A segunda modalidade de informações, às práticas escolares que as/os professoras/es desempenham no ensino de Música, e a terceira, às relações e possibilidades de integração entre esta e as demais disciplinas escolares. Nessa ocasião, esta última modalidade de informações – as práticas musicais interdisciplinares – ocupava uma posição central na investigação, sendo os saberes e as demais práticas informações relevantes, mas complementares.

A entrevista-piloto foi realizada com Bel⁸ em virtude de termos ouvido um comentário seu a respeito do Projeto Música na Escola durante a realização do III Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas⁹ no qual foram discutidos os programas de formação docente: PROCAP 1,¹⁰ Música na Escola, Minas por Minas¹¹ e Veredas.¹² Após a realização dessa entrevista, optamos por dialogar com outras/os quatro professoras/es. Dentre os cinco, três são professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, Bel com atuação em uma escola da rede pública estadual, Cátia da rede municipal e Karin da rede particular de ensino. Os outros dois, César e Regina, são professores de musicalização em duas escolas privadas.

Os critérios adotados na escolha dos interlocutores foram três: 1) diversidade de atuação – como professoras e como professores de musicalização, considerando que ambos trabalham com Música em suas turmas; 2) diversidade de redes de ensino, a fim de traçarmos os panoramas dos ensinamentos de Música que supúnhamos, de início, bastante diversificados; e 3) o fato das/os professoras/es terem sido participantes do Projeto Música na Escola, da SEE/MG, como professores (os dois professores de musicalização) e cursistas (as três professoras), uma vez que esse programa de formação musical foi um dos desencadeadores das questões de pesquisa.

Das cinco entrevistas, duas foram realizadas nas residências das/os professoras/es e três na residência da pesquisadora, locais combinados durante o telefonema em que convidamos as/os mesmas/os

⁸ As/os professoras/es autorizaram a publicação de suas entrevistas e de seus nomes em carta de cessão concedida à pesquisadora.

⁹ Esse seminário foi promovido pela disciplina de mesmo nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos dias 17 e 18 de julho de 2002.

¹⁰ PROCAP é a sigla do Programa de Capacitação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais. A primeira fase deste curso, o PROCAP 1, ocorreu nos anos de 1997 e 1998.

¹¹ Curso de formação de professoras da educação infantil ocorrido no Estado de Minas Gerais nos anos de 1997 e 1998.

¹² Programa de formação inicial de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em desenvolvimento desde o ano de 2001. Caracteriza-se por ser um curso de formação a distância.

para participarem, informando-os a respeito do objeto e objetivo da investigação e sobre os passos metodológicos da história oral temática. O tempo de duração das entrevistas foi de, aproximadamente, uma hora e meia. A entrevista-piloto foi realizada em outubro de 2002, e as demais em janeiro de 2003.¹³ Em virtude disso, os locais de trabalho e anos nos quais atuaram no ano de 2003 diferem, em alguns casos, dos dados constantes nas narrativas – informações referentes a 2002. Optamos por manter, na dissertação, as informações concedidas nas entrevistas.

A entrevista-piloto foi decisiva na redefinição do roteiro, uma vez que questões anteriormente colocadas como centrais passaram a ocupar uma posição mais periférica. Na mesma medida, questões que haviam sido apenas tangenciadas passaram a ocupar posições centrais. Após as transcrições das entrevistas, as respostas foram organizadas e proporcionaram outras alterações com relação ao projeto inicial. Realizamos uma revisão dos objetivos e verificamos que as/os professoras/es haviam privilegiado os saberes em Música e as práticas que desempenham com essa área de modo muito mais amplo do que supúnhamos anteriormente. Dessa forma, a temática da interdisciplinaridade permaneceu sendo objeto de nossas preocupações, mas passou a ser caracterizada de modo menos central, mostrando o caráter dinâmico do processo de pesquisar. As informações conduziram-nos a estabelecer os agrupamentos temáticos para as análises da seguinte maneira: 1) saberes e formação musicais familiares e escolares; 2) práticas musicais escolares formais e não formais; 3) o cantar e o ouvir e as festas das datas comemorativas do calendário escolar; 4) repertório; 5) espaço físico, materiais e carga horária; 6) estatuto disciplinar da Música na escola; e 7) trabalho integrado entre Música e as demais disciplinas escolares.

Após as textualizações das transcrições, com a devida adequação da linguagem oral para a escrita, as/os entrevistadas/os realizaram suas revisões, acrescentando informações que consideraram relevantes. Vale frisar que durante essa revisão os cola-

boradores poderiam também excluir informações que considerassem inadequadas, decisão que seria respeitada pela pesquisadora. Finalmente, organizamos a dissertação em três capítulos, conduzidas pelas análises das narrativas¹⁴ e pelo diálogo com os documentos curriculares oficiais para a área de Arte – RCNs e PCN-Arte – e com a literatura recente dos campos da educação e da educação musical.

As sínteses na chegada...

Ao encerrarmos o trabalho, elaboramos uma reflexão sobre algumas respostas, sempre provisórias e nunca definitivas, que encontramos. A primeira delas diz respeito à preocupação em “ter acesso à palavra” das/os professoras/es, vozes que permaneceram ausentes, durante muito tempo, das pesquisas educacionais. Fonseca (1997, p. 38) adverte que na história oral temática “há, especialmente, uma ênfase nos estudos que procuram dar voz, como afirma Thompson, aos sujeitos considerados excluídos da história (negros, mulheres, judeus, índios etc.)”. Ter acesso às vozes, nas narrativas, significou ouvir e construir panoramas/paisagens dos ensinamentos de Música ativados por práticas discursivas locais e não apenas pelo discurso científico.

Uma segunda questão, estreitamente relacionada à anterior, diz respeito às vozes que pronunciaram tais discursos nas pesquisas educacionais. Em função das reflexões realizadas sobre esse elemento foi que compreendemos e adotamos o termo polifonia em nossa investigação. Recorremos a afirmações de Connelly e Clandinin (1995, p. 41-42, tradução minha):

Quando escrevemos de forma narrativa nos convertimos em “plurivocais” [...]. O ‘eu’ pode falar como investigador, como professor, como homem ou mulher, como comentarista, como participante da investigação, como crítico narrativo ou como construtor de teorias. [...] Na investigação narrativa vemos que as práticas que aparecem nas situações de investigação estão inscritas em nosso conhecimento pessoal do mundo. Uma de nossas tarefas ao escrever relatos consiste em transmitir uma idéia da complexidade de todos os nossos ‘eus’, ou seja, de todas as formas que cada um de nós tem de conhecer.¹⁵

¹³ O mês de janeiro concentrou quatro entrevistas em virtude da maior disponibilidade de tempo das/os professoras/es e da pesquisadora, durante o período de férias escolares.

¹⁴ As narrativas são textualizações realizadas pela pesquisadora a partir das transcrições das entrevistas, o que significa a manutenção do texto original, porém com a exclusão das perguntas feitas (exceto em alguns momentos) e de alterações na ordem das respostas. Termos ou pequenas frases escritas entre colchetes ou entre parênteses foram acrescentados para melhor compreensão do texto. Também acrescentamos sinais de pontuação e frisamos determinados termos em itálico ou entre aspas. Em todos os momentos em que descrevemos as narrativas, na dissertação, optamos por dispô-las na ordem alfabética dos nomes dos colaboradores.

¹⁵ “Cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en ‘plurivocales’ (Barnieh, 1989). El ‘yo’ puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías. [...] En la investigación narrativa vemos que las prácticas que aparecen en las situaciones de investigación están inscritas en nuestro conocimiento personal del mundo. Una de nuestras tareas al escribir relatos consiste en transmitir una idea de la complejidad de todos nuestros ‘yoes’, es decir, de todas las formas que cada uno de nosotros tiene de conocer.”

Compreendemos nossos discursos – o nosso como pesquisadora, das/os professoras/es, dos documentos oficiais e das/os autoras/es com quem dialogamos – como práticas discursivas inscritas em territórios de verdade, estabelecidos por relações de poder múltiplas e móveis. Essa teia de relações entre discursos, práticas, campos, poder e saber, bem como a compreensão sobre a multiplicidade de vozes que falam na voz dos entrevistados e o local que estes ocupam no discurso que pronunciam, é apresentada por Fischer (2001, p. 207):

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido; ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Assim, o sujeito falante e falado, ou os inúmeros “eus” que nos constituem como plurivocais, aparecem de maneira muito clara nas narrativas, especialmente na entonação diferenciada da voz ao “abrir aspas” e dizer como outros profissionais da escola e alunos pensam e agem. Naquilo que dizemos, encontram-se os nossos ditos e os ditos das inúmeras vozes que ressoam com as nossas. Por último, reproduzimos uma afirmação de Silveira (2002, p. 139-140) a respeito de entrevistas como

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novos tais discursos – os lerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Os sentidos que trouxemos/construímos referem-se às paisagens tecidas através das narrativas que configuraram os ensinamentos de Música como teias repletas de múltiplas sonoridades – os espaços do *ensino não formal* de Música – constituídas, também, por pontos focais – os espaços ocupados pela *disciplina* Música. Na constituição dessas paisagens estabelecemos algumas interfaces entre os saberes e as práticas musicais das/os narradoras/es, objetivo primeiro de nossa pesquisa.

A *primeira* delas, diz respeito à maneira como as professoras, ao narrarem seus saberes em Música, referem-se às suas práticas docentes nessa área. Os saberes adquiridos nos anos escolares e na vivência familiar, no que se refere às concepções que possuem *de* e *sobre* Música, bem como sobre seu ensino, são mobilizados em seus trabalhos escolares. Citamos o exemplo da professora Bel, que respondia, cantando, às perguntas feitas por seu pai, cantando, e que canta muito com seus alunos, por exemplo, para chamar sua atenção, como ouvia de seu pai. Analisamos que essas e outras práticas musicais desempenhadas pelas professoras propiciam o contato dos alunos com músicas, o que se constitui em um ensino e uma aprendizagem não formais de Música. Quanto à abordagem formal/disciplinar, refletimos que esta ocorre nas atividades desenvolvidas pelas professoras com objetivos, conteúdos e procedimentos específicos da área e, sobretudo, pelos professores especialistas entrevistados, que atuam com aulas de musicalização em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A fim de que a Música como disciplina escolar possa ser mais amplamente divulgada, implantada e efetivada, refletimos, como *segunda* interface entre saberes e práticas, sobre a importância que possuem os saberes das/os professoras/es, uma vez que seus argumentos são bastante necessários junto a outras professoras e demais profissionais nas escolas. Para muitas/os desses profissionais os espaços disciplinares cabem apenas, e tão-somente, às áreas que já se constituíram como importantes, sérias ou nobres. Nas narrativas, as professoras Bel e Regina comentam sobre as concepções contrárias às suas, emitidas por outras professoras. Bel assegura que algumas acreditam que trabalhar com Música é “cantoria”, perda de tempo. Num sentido semelhante, para Regina, as professoras consideram que a aula de musicalização é “só para brincar” e que brincar não tem finalidade educativa. Avaliam suas aulas também como “um momento de lazer” ou “uma coisa a mais, um módulo a mais”, assim como a Educação Física, que, geralmente, também é trabalhada por professores especialistas.

Nossa preocupação com relação às justificativas e argumentos que disponibilizamos – professoras e especialistas – em favor da sustentação dos espaços formais/disciplinares da Música nas escolas¹⁶ não se refere a identificar e defender a “utilidade” da Música, mas em refletir sobre as possibilida-

¹⁶ Nossas análises, na dissertação, contemplaram seis fatores intervenientes nos processos de implantação e sustentação da Música como disciplina escolar: traços do ensino de Educação Artística; indisposições dos membros componentes das equipes de direção; disputas por espaços com outras disciplinas; necessidade de argumentos disponibilizados por professoras e especialistas; pequena quantidade de especialistas atuando nas escolas, sobretudo nas da rede pública de ensino; e questões políticas internas e externas às instituições escolares.

des de trabalho com essa linguagem, que compõe as dimensões artística, cognitiva, social e emocional na vida das crianças, dentro e fora das escolas. Esses espaços educativos, porém, têm privilegiado, sistematicamente, não o desenvolvimento integral de todas as linguagens, mas a ênfase sobre as linguagens verbal e matemática. Assim, nas disputas por maiores espaços disciplinares nos currículos escolares das instituições pesquisadas, vimos que a Música ainda possui um caminho árduo a trilhar.

Refletimos, ainda, que as disciplinas escolares foram social e historicamente fragmentadas nos currículos. E considerando que as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham sozinhas, especialmente nas escolas públicas, com os saberes, objetivos e procedimentos de todas as disciplinas, refletimos que poderiam trabalhar com um modelo não disciplinar que contemplasse a relação imbricada existente entre as mesmas. Apontamos, em suma, a expectativa de que professoras e especialistas possam trabalhar com essa área de conhecimento de modo relacionado e/ou integrado. Lembramos que, para isso, seria interessante que outras abordagens curriculares, além da disciplinar, estivessem presentes nos cursos de formação docente, para que as relações entre as áreas possam ser estabelecidas e as “gavetas” onde os alunos guardam as informações possam ser abertas e ventiladas por outros ares.

A questão da formação docente se constitui na *terceira* interface entre saberes e práticas musicais que estabelecemos. Consideramos importante que os saberes docentes – disciplinares, profissionais, da ação pedagógica – estejam presentes nos processos de formação, inicial e continuada, ou permanente. Posicionamo-nos em direção à necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professoras e pedagogas/os. Esses cursos poderiam trabalhar de modo que os saberes e práticas musicais docentes sejam incorporados aos processos de formação. Nesse sentido, concordamos com Penna (2001, p. 10):

Vale salientar [...] a alternativa apontada por experiências que evidenciam que a orientação e acompanhamento da prática desses professores, num processo reflexivo, pode possibilitar uma produtiva atuação na área de Arte [...]. Além disso, em várias universidades, a formação de professores para as séries iniciais, em cursos superiores de Pedagogia, já inclui conteúdos de Arte – como na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por exemplo.

Esperamos que os exemplos dessas universidades possam ser “imitados” por outros cursos de formação docente em nível superior – Normal Superior e Pedagogia – para que incluam em seus quadros curriculares disciplinas que objetivem a formação musical de seus alunos e alunas, quer estejam sendo preparados para o exercício do magistério, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quer preparem-se para desempenhar outras funções no espaço escolar, como gestão, supervisão ou orientação. Reforçamos, uma vez mais, a importância de que esses cursos conheçam, ampliem e aprofundem tanto os saberes que esses profissionais em formação já possuem quanto as práticas que já desempenham com Música, caso já atuem em escolas.

Considerações finais

Reiteramos, nessa finalização, que a história oral temática apresenta-se como metodologia de pesquisa qualitativa, oriunda especialmente do campo da sociologia, mas incorporada, também, pelo campo da educação. Por elaborarmos uma pesquisa cujo objeto de estudo inscreve-se no campo da educação musical, acreditamos que essa metodologia se mostra como uma das alternativas para a realização de pesquisas nessa área. Esperamos que a descrição dos passos metodológicos percorridos por nós possa contribuir no conhecimento e/ou aprofundamento a respeito da história oral por estudiosos da temática dos ensinamentos de Música nas escolas.

A respeito do ensino formal/disciplinar de Música recordamos que sua presença remonta, de maneira marcante, às primeiras décadas do século XX, mas que ainda observamos, nas circunstâncias pesquisadas, espaços caracterizados como lacunares – da Música em momentos, atividades e/ou circunstâncias do cotidiano escolar – quantitativamente superiores se comparados aos espaços que consideramos como pontos focais – da Música como disciplina escolar.

Esses espaços são compostos pela trama entre saberes e práticas musicais, interpretada nas escolas por professoras, professores de Música, crianças, pais, mães e um conjunto de outros profissionais. Consideramos, por isso, que a efetividade do ensino disciplinar de Música é tarefa a ser discutida e realizada por todos os envolvidos e comprometidos com o ensino escolar: professoras, especialistas, gestores, pais, mães, alunos, órgãos governamentais municipais e estaduais da área de educação e universidades.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 19-74.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LAROSSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 12-59.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 9-56.
- PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>>. Acesso em: 7 mar. 2003.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 62-83.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

Recebido em 14/06/2004

Aprovado em 12/08/2004