

Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical

Understanding the music school: a contribution to the music education sociology

ELISA DA SILVA E CUNHA Centro Universitário Metodista - IPA ▶ elisa.cunha@metodistadosul.edu.br

resumo

Este artigo pretende discutir dados parciais de um estudo de caso realizado em uma escola de música particular na cidade de Porto Alegre. O estudo de caso foi desenvolvido em tese de doutorado (Cunha, 2009) que teve como objetivo compreender a escola de música a partir da perspectiva da sociologia das instituições escolares. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas e observações. Apoiado em autores como Estevão (1998), Castanho (2007) e Derouet (1987, 1995, 2000, 2002), o estudo mostrou que a escola é vista, sobretudo, como um lugar para aprender e ensinar música: 1) dotado de permanência, com missão e sustentado por valores; 2) com racionalidade específica; 3) com procedimentos próprios; 4) e com recursos instrumentais pertinentes. A compreensão da escola de música com aportes da sociologia pode fornecer subsídios para uma ação profissional mais crítica e consciente nesses espaços específicos de educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: escola de música, instituições escolares, sociologia da educação musical

abstract

This paper intends to discuss some partial data from a case study realized in a private school of music in Porto Alegre, RS, Brasil. The case study was developed in the Doctoral Thesis (Cunha, 2009), which intended to understand the music school of music under the sociology of school institutions perspective. The utilized techniques of data collecting were: open interviews, semi-structured interviews and non-participant observation. Anchored in authors like Estevão (1998), Castanho (2007) and Derouet (1987, 1995, 2000, 2002), the study showed that the school of music is seen, over all, as a place to teach and learn: 1) gifted of permanence, with a mission and sustained by values; 2) with specific rationality; 3) with own procedures; 4) and with proper instrumental resources. The comprehension of the school of music with contributions from sociology can offer backgrounds for a more critic and conscious professional action in these specific educational spaces.

KEYWORDS: private school of music, school institutions, sociology of music education

introdução

As escolas de música são espaços relevantes para a formação musical. Ao mesmo tempo, elas consistem em um dos espaços reconhecidos de atuação profissional do campo da educação musical, como mencionado por vários autores (Bellochio, 2003; Del Ben, 2003; Esperidião, 2002; Hentschke, 2001). Santos (2001, p. 41) afirma que “[...] entre os múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje, [...] as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos, aos quais se dedicam músicos diversos”. É nessas escolas que ocorre a formação musical de muitos alunos que ingressam nos cursos superiores de música no Brasil e de profissionais da música que seguem carreira artística fora da universidade. Além disso, é nessas escolas que atuam egressos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em música.

Existe um grande contingente de escolas de música com diversos perfis, entre elas as chamadas escolas de música livre ou alternativas, que se caracterizam por serem escolas de caráter privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público, sendo que os alunos pagam para estudar nessas escolas. Os seus professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores. Conforme Requião (2002, p. 63), a “legitimação de sua competência docente está ligada diretamente a sua atuação como músico”. Enquanto músicos, esses profissionais seguem a jurisdição profissional da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), porém nela, lei nº 3857 (Brasil, 1960), não existem dispositivos relacionados às escolas de música.

As escolas de música como instituições educativas estão livres das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) em termos de regulamentação curricular, e também são livres do controle de agências do Estado ou de instituições religiosas. Elas não conferem diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação. Dentre as escolas específicas de música no Brasil, existem também aquelas vinculadas a determinado sistema público de ensino, alguns denominados conservatórios.

Várias pesquisas têm abordado essas escolas de música em seus diferentes aspectos. Requião (2001) tratou dos saberes e competências dos professores no âmbito das escolas de música alternativas no Rio de Janeiro. Silva (1995) investigou as motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical de alunos de uma escola alternativa de música de Porto Alegre. Beaumont (2001) trata, em ensaio, de questões sobre a alfabetização musical em escolas de música. Autores como Gonçalves (1993), Arroyo (1999), Rodrigues (2000), Vieira (2001), Esperidião (2002), Amato (2004) e Viegas (2006) abordam respectivamente as concepções pedagógico-musicais, as representações sociais sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical, a institucionalização do ofício de ensinar, o denominado modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música, o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios, a memória musical de São Carlos (SP) a partir do estudo do conservatório da cidade, e ensino-aprendizagem de piano em um curso técnico em instrumento em São João Del Rei (MG).

Em alguns desses estudos aparecem críticas relacionadas ao ensino que ocorre nas escolas específicas de música, mas nenhum deles trata essas escolas como instituição, considerando sua complexidade enquanto unidades de ensino. A literatura mostra que o termo escola de música engloba vários modelos de instituições educativo-musicais, inclusive aquelas instituições próximas à tradição dos conservatórios de música segundo o modelo europeu. Nesse cenário, os modelos de análise dessas instituições a partir de uma compreensão sociológica mostram-se relevantes. As categorias analíticas bem como os tópicos discutidos neste artigo consistem em

um recorte dos dados da tese de doutorado (Cunha, 2009) que tratou de compreender a escola de música, de acordo com a perspectiva da sociologia das instituições escolares, realizando um estudo de caso numa escola de música particular na cidade de Porto Alegre. As questões iniciais da pesquisa foram: quais as especificidades da escola de música; quais os agentes especializados envolvidos; quais os procedimentos que lhe são próprios; que modelos de ensino estão presentes; que conteúdos estão presentes na escola de música; quais os recursos instrumentais pertinentes ao ensino de música; como os tempos e os espaços escolares se organizam. Essas questões levaram-me a uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual a compreensão ocorre pela experiência, ou seja, visa-se “compreender as inter-relações complexas entre tudo que existe” no que está sendo estudado (Stake, 1995, p. 37).

Na perspectiva qualitativa, o delineamento da pesquisa ocorre de forma circular e não linear, e, assim, a construção do objeto, a definição das questões, a revisão bibliográfica, o trabalho de campo e sua análise podem ser realizados em concomitância, seguindo os princípios de complexidade da própria realidade estudada. Essa singularidade do processo de pesquisa vai além dos aspectos estritamente metodológicos e implica também a forma com que o pesquisador vê e se insere na realidade pesquisada, cujo estudo e entendimento incluem a subjetividade do pesquisador, dos atores e da relação entre ambos. Uma das formas de conceber a definição do objeto de pesquisa é partir da intenção de que “[...] é preciso conhecer para conhecer melhor” (Deslauriers, 2008, p. 133). Para tal,

o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída, e não somente à luz da literatura sobre o assunto, diferentemente de uma abordagem que seria hipotético-dedutiva. (Deslauriers, 2008, p. 134)

Assim, na pesquisa cujos dados parciais serão apresentados por este artigo, a construção do objeto seguiu delineamento semelhante. Seu delineamento iniciou-se quando busquei escolas de música da cidade de Porto Alegre para me aproximar desse campo de estudo e, a partir dele, refletir sobre que caminhos traçar na elaboração do projeto de pesquisa.

Adotei como método de investigação o estudo de caso, sendo a escola de música tomada como o caso de pesquisa, utilizando como técnicas de coleta dos dados observações livres e não participantes bem como entrevistas semiabertas com professores e membros da equipe diretiva da escola. Os entrevistados foram escolhidos pelas aulas observadas e pelas funções que exerciam na escola. Assim, procurei ter pessoas do corpo docente e da área administrativa para poder contemplar, em alguma medida, várias dimensões da escola.

Por questões éticas os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos. Os dados coletados foram registrados em diários de campo e gravações em áudio. A análise foi feita a partir de categorias que emergiram dos dados empíricos e que foram problematizadas a partir do referencial teórico.

referencial teórico

O estudo de uma escola de música analisada como uma unidade situa-se dentre os trabalhos sobre instituições escolares, num campo de estudo denominado sociologia dos estabelecimentos escolares. Nessa perspectiva a escola de música enquanto instituição de ensino é vista como

[...] um lugar social dotado de permanência, ou estabilidade, cercado de reconhecimento em

sua missão, mantido por recursos materiais e humanos delimitados, normatizados externa e internamente e, enfim, sustentado por valores, idéias e comportamentos que, no seu conjunto, constituem a cultura institucional, no caso, a cultura escolar. (Castanho, 2007, p. 40)

Pela natureza dos fenômenos organizacionais, pela sua complexidade, irregularidade e contradição, sua descrição e interpretação prescindem recorrer a um único modelo analítico. Estevão (1998, p. 216) propõe um quadro teórico de referências “[...] que possibilite um conjunto amplo de conjecturas sobre a estruturação e funcionamento deste tipo de organizações”. Assim, Estevão (1998, p. 217) apresenta uma proposta de conceitualização das organizações educativas privadas com um modelo mais amplo, a partir de pontos de intersecção das diferentes abordagens teóricas e metáforas, numa visão “caleidoscópica” do fenômeno, possibilitando um “[...] resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo”. É nesse sentido que o autor propõe entender as organizações educativas como fractalizadas, pois esse conceito pressupõe o sentido de multidimensionalidade, e, assim, as organizações vistas como locais cujas estruturas, práticas e comportamentos nem sempre são articulados. Além disso, seus saberes estão em constante construção e não raro com sentido incerto. Seus processos internos possuem lógicas de evolução que são marcados por “[...] sistemas de acção politicamente dinâmicos” e de alguma forma aleatórios (Estevão, 1998, p. 218). A noção de fractalidade inclui o sentido de múltiplas lógicas que são construídas a partir de “várias vozes” e sendo assim “[...] fluante e multidirecional no seu desenvolvimento” (Estevão, 1998, p. 218-219). Para Derouet (2000, p. 126; tradução minha),

os princípios geradores de regras, objetos (manuais, equipamentos pedagógicos, etc.), as rotinas de interpretação ou de acção constituem os mundos que se encontram ao nível do estabelecimento. O mundo que está em cada estabelecimento é composto de um conjunto heteróclito de regras, argumentos, de dispositivos, que se referem tanto a uma definição de estabelecimento como unidade de serviço público como a uma definição de estabelecimento como serviço privado, ou ainda como comunidade que cultiva a solidariedade entre seus membros, etc.

No campo específico da música, a pesquisa de Vasconcelos (2002) sobre os conservatórios de música em Portugal, seus professores, organização e política, também traz a perspectiva da complexidade para análise desse tipo de escola. Ele comenta que, enquanto organização, o conservatório é constituído de pessoas, “[...] sendo uma realidade construída socialmente”, e cujo poder organizacional é oriundo do envolvimento e “da participação individual em confronto com os pressupostos do outro” (Vasconcelos, 2002, p. 160). O autor ainda afirma que é um tipo de instituição complexa, multiforme e manipulada socialmente. Ele defende a tese de que “[...] uma escola como o conservatório de música encontra-se na coexistência e no confronto entre dois modelos: um oriundo da época industrial [...]” (Vasconcelos, 2002, p. 160) e outro modelo emergente que ele chama de paradigma pós-industrial. O paradigma pós-industrial seria marcado pela descontinuidade, pela debilidade dos sistemas, pelas alianças, pelo individualismo colaborativo, pela sustentabilidade social, pela diversidade de lideranças e pelo foco nas pessoas. Segundo Vasconcelos (2002, p. 160), o conservatório é uma organização complexa e “[...] simultaneamente acêntrica, funciona de uma forma anárquica por interacção espontânea, policentrada, tem uma multiplicidade de centros de poder autônomo e/ou semiautônomos, e ao mesmo tempo cêntrica, porque dispõe de um centro de decisão”.

Com as ideias apresentadas por Vasconcelos (2002), percebe-se que uma escola de música como o conservatório seria uma instituição marcada por incertezas e, até certo ponto, contingente. Ele afirma que uma escola como o conservatório é

[...] uma organização híbrida e complexa, uma teia de estruturas e de sentidos, de vontades e de estratégias, de símbolos e rituais, que coexistem e se confrontam em diferentes mundos e diferentes poderes que no seu conjunto, vão dar uma determinada coerência à organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (Touraine, 1974) e de diferentes lógicas de acção, com uma identidade e competências distintivas próprias. (Vasconcelos, 2002, p. 147)

Ele completa, advogando que a “[...] multiplicidade de procedimentos e de sentidos que os diferentes actores atribuem à organização e à sua acção colectiva contribuem para que seja uma entidade singular”, onde muitos elementos coexistem (Vasconcelos, 2002, p. 148).

Os aspectos que particularizam a escola de música estudada podem ser apreendidos e explicados a partir de categorias que a caracterizam enquanto instituição. Portanto, num nível geral, são aspectos comuns às instituições e que, vistos no caso específico de cada escola, a singularizam. Assim, as especificidades da escola de música em loco estão vinculadas aos seus agentes especializados, aos seus procedimentos; modelos de ensino, conteúdos, recursos instrumentais e organização (Castanho, 2007). Ainda que a escola, de modo geral, seja complexa, dinâmica e constelar, como aborda Estevão (1998), seu carácter institucional traz-lhe uma dimensão de permanência ou estabilidade, dado pela sua missão. Ao mesmo tempo, como uma instituição, a escola de música se sustenta pelos seus recursos materiais e humanos, possui agentes com funções especializadas, seguindo regras dentro de diferentes valores e crenças.

resultados e discussão

A visão caleidoscópica de Estevão (1998) sobre a escola parte de uma ampla visão dela considerando sua flexibilidade, a variedade de seus aspectos constituintes e o dinamismo de suas relações sociais, sendo que essas últimas constituem sistemas dialéticos, marcados por contradições e confrontos de interesses, por inconstâncias, rupturas e irregularidades, configurando a escola como um universo, em muitos momentos, imprevisível. Nessa perspectiva a escola é vista como uma instituição multidimensional, em constante transformação e construção, podendo ocorrer a desarticulação de suas estruturas, práticas e comportamentos. Esse conjunto de características faz da escola uma instituição “fractalizada”, visto que segue lógicas diversas, construídas a partir de “várias vozes”, provenientes de diferentes mundos. Assim, a escola, enquanto uma constelação, só poderia ser vista a partir de uma visão caleidoscópica, dada a “sua natureza políptica e constelar, onde a estrutura não é substantivamente fixada de antemão” (Estevão, 1998, p. 223).

Consequentemente, a escola constitui-se num sistema complexo, numa realidade compósita (Canário, 1996; Derouet, 1996), um lugar de contradições e desordens (Derouet, 1996). Considerando a multidimensionalidade da escola, bem como diversos pressupostos da sociologia das instituições escolares, foram trabalhadas seis grandes categorias de análise: 1) efeitos do lugar – permanência, missão, valores, ideias, comportamentos e crenças; 2) quem está na escola: público-alvo e agentes especializados; 3) a organização da escola nos aspectos administrativos e seus recursos instrumentais; 4) a organização da escola no aspecto curricular; 5) a organização da escola no aspecto pedagógico; e 6) práticas culturais: saraus, concertos, apresentações. Optei por apresentar neste artigo três das seis categorias, por considerar que estas parecem estar mais refletidas, de alguma forma, nos discursos que criticam as escolas de música, tanto num nível de senso comum da área de educação musical quanto no nível científico, evidenciado nos trabalhos que se referem às escolas e seu ensino.

Na perspectiva da escola de música como um lugar dotado de permanência, encontrei como uma das ideias: a escola como um lugar de se aprender a tocar um instrumento. De acordo com uma das professoras,

as pessoas procuram uma escola de música pra aprender a tocar um instrumento. Eu acho que dificilmente alguém procura uma escola de música pra, simplesmente, apreciar melhor música ou compor. Acho que isso já são coisas mais específicas. Nessas primeiras fases é assim. Depois elas vão manifestar o interesse por coisas que talvez elas não tenham buscado num primeiro momento. Mas a matéria-prima, o que mais se faz numa escola de música é ensino de execução. É dominar a parte técnica do instrumento, conseguir tocar as melodias no ritmo e alguma linha melódica com alguma expressividade. As pessoas buscam isso. É essa coisa que está mais acessível a elas. (Aracy)

Na escola investigada, apesar de existirem momentos em que o improviso e a composição musical são contemplados, essas vivências são decorrência de metodologias de ensino específicas, cujo foco principal é a execução. Essa característica parece ser comum a outras escolas, que possuem em geral o ensino de instrumento ou canto, complementado por uma disciplina teórica, em geral a teoria musical.

Outra perspectiva na conceituação de escola levantada por uma das professoras é a de que não há um modelo específico de escola. Um espaço pode se caracterizar como escola por ocorrer nele o ensino, ainda que cada profissional trabalhe por si, sem integração ou unidade. Essa suposta “desarticulação” é apresentada por diversos autores como uma das características das escolas (Estevão, 1998, 2004), e não, ao contrário do que o senso comum de alguns profissionais da área da educação musical possa supor, um indício de que tal espaço não seria uma escola por apresentar esse aspecto em sua constituição. Esse aspecto compõe caráter “compósito” (Derouet, 1996) da escola, sendo que essa desarticulação parece revelar muito mais a diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos que reiteram a ideia de que a escola de música, assim como outras escolas, possui uma plurirracionalidade (Canário, 1996; Derouet, 1996; Estevão, 1998, 2004).

De acordo com Castanho (2007), a racionalidade da escola pressupõe “agentes especializados” que realizam os diversos trabalhos. Esses agentes são entendidos como parte dos recursos humanos da escola. Os dados empíricos coletados permitiram um detalhamento sobre a formação e atuação desses agentes, bem como as suas formas de envolvimento nas atividades dela. Além disso, a escola é formada também pelos seus alunos e pais, ou seja, seu público-alvo, o qual contribui para determinar seu perfil e características.

O público-alvo é bastante variado. O perfil mais recorrente, em termos de interesse, é o “comercial”, que consistiria naquele aluno que está iniciando na música popular e não deseja se aprofundar muito nos estudos. Nesse caso o aluno inicia pela motivação decorrente das músicas que ouve e pela admiração por determinada banda ou música. Esse tipo de aluno tenderia a desistir da música quando vê que o papel de instrumentista ou cantor é diferente daquele de ouvinte e que requer um tipo de envolvimento e dedicação mais intensos, “independentemente do repertório” (Manuel).

O perfil dos alunos varia também no nível de aprendizagem musical, e em relação à faixa etária, que vai desde os 6 meses de idade até aproximadamente 70 anos. A escola abriga professores com muitas formações. Por ser livre, em termos de legislação, ela permite que professores com diferentes perfis de formação atuem nela. Todos os professores entrevistados possuem o

efeitos do lugar: um lugar dotado de permanência

quem está na escola – a sua racionalidade

curso superior em música, inclusive o gerente que desempenhava funções administrativas. Mas as trajetórias de formação são bastante distintas. Apesar de todos os professores possuírem formações semelhantes, o fato de alguns desempenharem cargos administrativos complexifica as relações de poder, conforme analisado também por Alves (1996).

A escola possui procedimentos próprios como as normas administrativas, princípios de ordem curricular e pedagógico que trazem para o espaço traços de singularidade. A organização e o funcionamento da escola de música pressupõem também a normatização. Nessas normas estão incluídos os deveres dos docentes e dos discentes. Ressalta-se que todos esses aspectos estão imbricados entre si. Dentre os aspectos que organizam a escola encontra-se sua dimensão como empresa e sua relação com os tributos e com os aspectos comerciais, trazendo a necessidade de regras administrativas, pois, enquanto empresa, a escola visa aos lucros e precisa ser autossustentável. Assim, é corrente a ideia de que certos princípios administrativos devem andar em sintonia com os princípios pedagógicos.

Tu pode ter uma escola, grandes ideias, grandes projetos musicais, com muito fundamento musical inclusive, e tu não ter um embasamento administrativo pra isso ficar de pé. [...] Então, a tua parte administrativa tem que acompanhar. Acompanhar nos processos, toda a outra parte musical. [...] Mas se não tem pessoas capazes de saber explicar e vender isso [...] não serve pra nada. Aí a maior dificuldade nisso é que essa equipe não é formada por músicos. Músicos não trabalham fazendo atendimento em secretaria, porque não entendem de processo administrativo, a maioria, o que é uma pena. [...] Então, eu acho que essa é a grande busca numa equipe administrativa de uma escola, de ter pessoas que tenham uma visão administrativa, mas que conseguem ter visão musical e vice-versa. (Manuel)

práticas culturais: saraus, concertos, apresentações

As apresentações da escola, embora não sejam exclusivas, também são consideradas como um diferencial. A escola possui um grande investimento em eventos diversos como saraus mensais, apresentações de professores, apresentações de alunos produzidas por setores (erudito e popular) e ainda espetáculos de grande porte que a escola chama de musicais. Por possuir um auditório próprio a escola também oferece seu espaço físico a eventos de pessoas ou instituições de fora dela, como lançamento de livros e palestras. Ela também promove seminários e apoia apresentações de professores ou grupos musicais em que os professores participam. A interdisciplinaridade é um aspecto que também a particulariza, mesmo que outros espaços promovam cursos de mais de uma área além da música, essa escola possui uma dinâmica específica em relação à interdisciplinaridade. Ao ter como um dos diferenciais seus musicais, a interdisciplinaridade ocorre em virtude da produção desses espetáculos, havendo uma estreita relação entre eles e as aulas dadas.

Ainda que essa escola de música siga determinados pressupostos tradicionais de organização e de ensino de música, ao mesmo tempo ela apresenta diversos aspectos inovadores, mostrando dinamismo na sua constituição, sendo que a flexibilidade e a mobilidade constituem-se em alguns dos aspectos que a singularizam.

considerações finais

Estudar a escola de música enquanto instituição educativa torna evidente diversos aspectos que podem ser próprios desse tipo de instituição e que, no entanto, podem ser tidos como óbvios. Ao trazê-los para a análise, este trabalho pode trazer para a área a consciência desses aspectos constituintes da escola, fazendo deles pontos de partida para a discussão da escola de música como campo de atuação profissional e de formação musical.

Um exemplo disso encontra-se na questão dos usos do espaço físico cuja organização ocorre em virtude da peculiaridade de seu objeto, a música e a sua natureza sonora. As aulas simultâneas requerem desse espaço um isolamento acústico para que o som de uma aula não interfira em outra. Mesmo assim, o ambiente escolar é preenchido pelos sons das diversas aulas simultâneas. É o som dos vários ambientes se misturando, ora se destacando conforme se passa por determinada sala. Isso parece gerar uma atmosfera única ao lugar que só é possível quando todas as aulas ocorrem ao mesmo tempo. De acordo com um dos professores,

esse meio tem que ter primeira coisa: música acontecendo, sempre, dentro da sala de aula, tá? Porque por incrível que pareça isso é uma cena muito comum de qualquer pessoa que trabalha em escola, mas isso é uma coisa muito diferente pra quem não é de nenhuma escola de música. Tu chegar e ver a aula acontecendo, cinco salas ao mesmo tempo. Tu pega qualquer pessoa fora da música e põe assim, caiu aqui, ela vai ficar assim oh...maravilhada. Ela não vai saber o que ouvir. Isso é algo muito diferente na rotina dessas pessoas que não tiveram nenhuma história com a música, entendeu? Então o ambiente é esse, certo? Professores que tocam, um ambiente onde a música aconteça. (Manuel)

Essa atmosfera gerada pela prática musical é que dá vida ao espaço. Manuel comentou que não basta ter um espaço físico "maravilhoso" e não ter o som no ambiente.

As discussões em torno da escola de música podem contribuir para o avanço de alguns pressupostos, já quase universalizados por certas visões de escolas de música e conservatórios, e que se têm tornado estereótipos desse tipo de instituição. A busca pela inovação, a constante transformação que precisa ter para acompanhar a demanda do mercado, por exemplo, são aspectos do estudo de caso realizado que parecem romper com um determinado estereótipo de escola de música.

Os aspectos analisados na escola de música apresentados neste artigo mostram a complexidade envolvida na escola de música, vista como instituição. O aspecto caleidoscópico que possui torna a escola um lugar de contradições, as quais, vistas como características, permitiriam novas reflexões e abordagens em relação a sua administração e questões pedagógico-musicais. A sociologia das instituições escolares e sua intersecção com a educação musical pode contribuir com a área de maneira inovadora, para que se possa repensar as escolas de música e o ensino que nelas ocorre.

ALVES, J. M. *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora, 1996.

AMATO, R. de C. F. *Memória musical de São Carlos: retratos de um conservatório*. Tese. (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BEAUMONT, M. T. de. Prática da alfabetização musical no Conservatório Estadual de Música de Araguari: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Comunicações de pesquisas e relatos de experiências*. Uberlândia: Abem, 2001. 1 CD-ROM.

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 3.857, de 22 de dezembro de 1960*. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico e dá outras providências. Brasília, 1960. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3857.htm>. Acesso em 10 abr. 2011.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 abr. 2011.

referências

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. et al. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CASTANHO, S. Institucionalização das instituições escolares no Brasil: final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2007. p. 39-57.

CUNHA, E. da S. e. Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DEROUET, J. L. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, p. 86-108, jan./fév./mars 1987.

_____. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 225-257.

_____. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, J. et al. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In: L'ECOLE dans plusieurs mondes. Paris: De Boeck & Lacier, 2000. p. 125-143.

_____. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 5-16, set./dez. 2002.

DESLAURIERS, J.-P. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da Abem*, n. 7, p. 69-74, set. 2002.

ESTEVIÃO, C. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. Sentidos de escola, profissional docente e formação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 20, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2004.

GONÇALVES, L. N. Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.

REQUIÃO, L. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. *Cadernos do Colóquio*, p. 98-108, 2001.

_____. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente no músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, n. 7, p. 59-67, set. 2002.

RODRIGUES, C. M. L. *Institucionalizando o ofício de ensinar: um estudo histórico sobre a educação musical em Porto Alegre (1877-1918)*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 41-66.

SILVA, W. M. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

STAKE, R. *The art of case study research*. London: Sage, 1995.

VASCONCELOS, A. A. *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEGAS, M. A. de R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do curso técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da Abem*, n. 15, p. 81-90, set. 2006.

VIEIRA, L. B. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: Cejup, 2001.

Recebido em
30/04/2011

Aprovado em
04/07/2011