revista **Opus 8**
fevereiro 2002
ISSN - 1517-7017

Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental

Luciana Del Ben

Resumo: Este trabalho 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.[1] Tomando como referencial teórico a pesquisa sobre o pensamento do professor e a fenomenologia social de Alfred Schutz, foram realizados três estudos de caso qualitativos com professoras de música de escolas privadas de Porto Alegre-RS. Os resultados revelam os modos pelos quais as concepções e ações das professoras são construídas e sustentadas e sinalizam as dimensões que parecem caracterizar as práticas pedagógico-musicais escolares. Poderão, assim, fertilizar as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores de música.

Abstract: The aim of this paper was to investigate how music teachers' conceptions and actions of music education constitute the practice of music teaching at primary schools. The theoretical framework was constituted by concepts from the body of research on teachers' thinking and from the social phenomenology of Alfred Schutz. The major findings of three qualitative case studies with primary school music teachers of Porto Alegre-Brazil, reveal how teachers' conceptions and actions are constructed and sustained and some of the dimensions that seems to characterise the practice of school music education. The paper concludes with some implications for music teachers' education.

Nas duas últimas décadas, a educação musical brasileira vem se desenvolvendo significativamente como área de conhecimento acadêmico-científico. Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre práticas pedagógico-musicais escolares. Isso torna-se problemático à medida que, sem conhecer e compreender o que acontece nas "realidades" escolares, talvez não seja possível superar os problemas tão freqüentemente apontados pela literatura, como a desvalorização da música como disciplina curricular, as condições precárias para a realização do ensino de música nas escolas, sua falta de sistematização e fundamentação teórica ou aqueles referentes à formação dos professores de música.

Essa problematização trouxe à tona a necessidade de procurar conhecer e compreender o ensino de música nas escolas não a partir de definições, proposições e modelos de explicação apriorísticos, mas, sobretudo, a partir da investigação da educação musical enquanto prática social em seus contextos específicos (ver Pimenta, 1997).

Referências teórico-metodológicas

Dentre os vários agentes que participam da educação, o professor tem sido concebido como figura fundamental. Uma das tendências identificadas na literatura é a chamada pesquisa sobre o pensamento do professor (Elbaz, 1981; 1990; Calderhead, 1987). Essa linha de pesquisa concebe o professor como profissional reflexivo, como prático que possui teorias, sendo, portanto, capaz de gerar saberes sobre o ensino. Os trabalhos buscam compreender o ensino sob a perspectiva dos próprios professores, investigando tanto suas ações quanto as bases a partir das quais constroem e refletem sobre suas práticas.

Por tratar de questões referentes às "realidades" do ensino, a pesquisa sobre o pensamento do professor contribuiu para a delimitação do objeto de estudo deste trabalho. Como um fenômeno em constante elaboração, um caminho para se conhecer e compreender a educação musical escolar brasileira seria investigá-la a partir do modo como é concebida e concretizada pelos professores de música. Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

Os conceitos oferecidos pela pesquisa sobre o pensamento do professor também auxiliaram a construção de minha compreensão acerca da atividade docente e dos papéis e saberes dos professores. Indicaram, assim, caminhos para investigar a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Percebi, entretanto, que também precisaria de lentes teóricas que me auxiliassem a compreender o mundo concreto e cotidiano das práticas escolares, procurando desvelá-las a partir do modo como são vivenciadas e interpretadas pelos professores de música. Como esses professores constroem suas práticas diárias de ensino de música? Quais os significados que atribuem às "realidades" do ensino e como o fazem? Como percebem o ensino de música como uma experiência concreta em suas vidas cotidianas? Esses propósitos e indagações conduziram-me à fenomenologia social de Alfred Schutz (1973; 1976; 1979).

A fenomenologia social procura examinar como os atores percebem e atribuem significado aos fenômenos sociais. Seu objetivo é compreender a realidade social a partir da perspectiva de seus atores. A tarefa do pesquisador, portanto, consiste em investigar e reconstruir o modo como essa realidade é experienciada e interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana.

Os conceitos sociofenomenológicos, somados àqueles fornecidos pela pesquisa sobre o pensamento do professor, constituíram o referencial teórico-metodológico da presente pesquisa. Com base nesse referencial, realizei três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas da rede privada de ensino de Porto Alegre-RS. Em cada um dos casos, os dados foram coletados através: a) da observação naturalista de uma seqüência de aulas ministradas pela professora, o que me possibilitou conhecer e registrar suas ações em sala de aula; b) de entrevistas semi-estruturadas com a professora, as quais focalizaram suas concepções em termos de valor, metas e objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação; e c) da análise de documentos, que complementou os dados obtidos através das entrevistas e observações, desvelando novos aspectos das concepções e ações da professora e fornecendo informações sobre o contexto escolar.

Resultados e discussão

Partindo dos pressupostos sociofenomenológicos, o fio condutor da análise consistiu em compreender e reconstruir como as professoras concebem e concretizam o ensino de música nas escolas. Os dados foram analisados a partir de um sistema de categorização desenvolvido com base tanto em temas que emergiram dos próprios dados quanto em conceitos da fenomenologia social.

Inicialmente, realizei uma análise individual dos estudos de caso. Em cada caso, após apresentar um breve retrato da escola e a trajetória da professora, passo àquilo que identifiquei como sendo os construtos fundamentais do estoque de conhecimento da professora (Schutz, 1973; 1979) que sustentam suas diferentes concepções e ações de educação musical. Os construtos consistem em abstrações referentes à natureza da música, a processos de ensino e/ou aprendizagem e/ou a processos de ensino e/ou aprendizagem de música. Quando vistos como um conjunto, constituem os quadros de referência que fundamentam e orientam o trabalho das professoras.

As concepções e ações da professora Flora [2] , por exemplo, são sustentadas pelos seguintes construtos: a) "A música é uma forma de comunicação"[3] ; b) "A música é uma linguagem especial porque ela tem esse poder de tocar nos escaninhos da alma humana"; c) "Música são sons à nossa volta"; d) "Na escola a música é um pouco recreativa"; e e) "As artes se casam de uma maneira natural". O três primeiros construtos referem-se à natureza da música, definindo-a como "uma forma de comunicação" e como "uma linguagem especial", constituída por "sons à nossa volta". Para Flora, também é da natureza da música se integrar "de uma maneira natural" às demais artes, conforme sugere o último construto. O construto c) "na escola a música é um pouco recreativa", por sua vez, revela uma especificidade da música quando inserida em contextos escolares.

Cada construto dá sustentação e coerência a um grupo de concepções e/ou ações dele derivadas. A partir do construto segundo o qual "a música é uma forma de comunicação", a professora Flora sustenta que "o objetivo mais geral" da educação musical é capacitar o aluno para "captar a linguagem musical e se expressar através dela". Ela procura concretizar esse objetivo através de atividades de "recepção e expressão musicais", para as quais elabora "objetivos específicos", como "variar estruturas preestabelecidas; utilizar a voz e os instrumentos acústicos rítmicos e melódicos; (...) imitar, interpretar, repetir, ouvir, reconhecer e classificar diferentes sons, contando com a discriminação e percepção de variações (de ritmo, melodia, timbre, textura, etc.)". Como "a música é uma forma de comunicação", a educação musical escolar se justifica como uma forma de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da "habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal",

ampliando os conteúdos contemplados pelo currículo escolar.

As concepções e ações da professora Beatriz, por sua vez, são sustentadas pelos seguintes construtos: a) "Se existe uma aula de música é porque já existe música dentro de você"; b) "O importante é a letra"; c) "A música faz as pessoas felizes porque ela abre caminhos"; e d) "O estudo teria de ser prazer sempre".

O construto segundo o qual a música "já existe dentro" das pessoas, por exemplo, é o fundamento das concepções e ações da professora em termos de "principal meta" da educação musical, repertório, conteúdos e atividades, avaliação, proposta pedagógica e estratégias de ensino. As concepções e ações em termos de repertório também são sustentadas pelos construtos segundo os quais "o importante é a letra" e "o estudo teria de ser prazer sempre", o que leva a professora a trabalhar, principalmente, com "peças populares" que fazem parte da "realidade dos alunos" e que contemplam alguns de seus interesses musicais.

Finalmente, os construtos que sustentam as concepções e ações da professora Rita são: a) "Tu passas essa idéia da língua, da linguagem musical"; b) "Na escola tu não podes ser um professor fechado na tua área"; c) "Tu tens de ter uma ação com intenção"; e d) "Eu procuro ficar atenta à caminhada que cada [aluno] faz".

É com base no construto que define a música como "linguagem" que Rita justifica a presença da música nos currículos escolares, estabelece a "meta fundamental" de seu trabalho e define os conteúdos e atividades de suas aulas. Esses conteúdos e atividades também derivam do construto segundo o qual, na escola, o professor não pode ficar "fechado na sua área".

Após analisar os casos individualmente, realizei uma análise transversal, relacionando os dados provenientes dos três estudos à luz dos conceitos sociofenomenológicos. Nessa análise, busquei identificar e compreender aspectos considerados relevantes para aprofundar o conhecimento e a compreensão da prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Para tanto, estabeleço um diálogo entre as concepções e ações das professoras e a literatura da educação e da educação musical. Relato, a seguir, as principais temáticas extraídas dos dados.

Modos pelos quais as concepções e ações das professoras são construídas e sustentadas

Uma primeira dimensão da prática pedagógico-musical das professoras a ser destacada refere-se aos modos pelos quais suas concepções e ações são construídas e sustentadas.

a) As concepções e ações das professoras não são elementos dispersos ou isolados que, quando somados, configuram uma prática pedagógico-musical. Elas fazem sentido e

adquirem coerência quando vistas como um todo que possui uma lógica própria e é sustentado por um quadro de referência.

b) As concepções e ações das professoras dirigem-se à prática e dela se alimentam, revelando o caráter prático e dialético do saber docente. Isso não significa que os conhecimentos teóricos sejam descartados ou rejeitados pelas professoras; eles são, isto sim, confrontados com a prática, avaliados e incorporados às suas próprias concepções e ações, tornando-se posse de seus estoques de conhecimento.

c) As concepções e ações das professoras são permeadas por significados pessoais. As professoras se comprometem com determinadas concepções e ações a partir dos significados subjetivos que lhes atribuem. O quadro de referência de cada professora configura, assim, uma teoria subjetiva de educação musical escolar, pois seus construtos vão sendo elaborados a partir de uma situação biográfica única, na qual se totalizam as experiências vividas pela professora (ver Schutz, 1973; 1979).

d) Embora permeadas por significados pessoais, as concepções e ações das professoras possuem um caráter social radical, pois também se nutrem da bagagem cultural acumulada acerca da educação musical. Como sustenta Wagner (1979: 17), cada indivíduo constrói sua própria visão de mundo; "[m]as o faz com o auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outr[a]s" pessoas.

A educação musical como um encontro entre música e educação: essência dos construtos das professoras

Embora apresentem formas próprias de conceber e concretizar a educação musical, as professoras acabam por compartilhar certas concepções e ações. O foco dos construtos de seus quadros de referência, por exemplo, sugere que suas práticas pedagógico-musicais são sustentadas por conhecimentos referentes tanto à área da música quanto à da educação. Seu campo de atuação profissional parece caracterizar-se por um encontro entre música e educação, onde conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários.

A dimensão pedagógica

Por estar inserida em contextos escolares, a prática pedagógico-musical das professoras ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música. É uma prática construída a partir de um projeto coletivo, ao mesmo tempo que ajuda a constituí-lo. Esse projeto coletivo, implícita ou explicitamente, visa preparar os alunos para atuarem no mundo (Gimeno Sacristán, 1998a). Flora, Beatriz e Rita não buscam somente desenvolver um conjunto de habilidades musicais específicas, sem que isso contribua de algum modo para as formas de

pensar, sentir e agir de seus alunos. Os conhecimentos musicológicos, portanto, embora necessários, tornam-se insuficientes para fundamentar e orientar o trabalho das professoras. Eles precisam ser somados aos conhecimentos referentes ao campo da educação. Conhecimentos pedagógicos são necessários não somente para orientar o ensino e a aprendizagem de música em sala de aula, mas também 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: 55) da escola.

A dimensão musicológica

Ao mesmo tempo que se nutrem de conhecimentos pedagógicos, as professoras sinalizam a especificidade da música quando a definem como disciplina única, que se diferencia das demais disciplinas contempladas pelo projeto educativo. Flora e Rita sugerem o caráter específico da disciplina que lecionam quando definem a música como "linguagem". Para elas, a música parece constituir um sistema simbólico único que, por ser único, é capaz de complementar e enriquecer os demais componentes curriculares (Jorgensen, 1994). Beatriz, por sua vez, 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: 68). As professoras sugerem, assim, que a música é "um *domínio*, um território, mais ou menos delimitado, com fronteiras permeáveis [e] com uma certa visão especializada (...) sobre a realidade" (*ibid*.).

Uma característica fundamental da música como domínio especializado, que a diferencia das demais disciplinas curriculares, é "a coisa sonora", como diz a professora Flora. 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, pois o som é condição mínima, embora não suficiente, para que algo seja considerado como sendo música (Nattiez, 1990).

A seguir, discuto alguns aspectos da intersecção entre as dimensões pedagógica e musicológica, revelados nas concepções e ações das professoras.

A intersecção entre pedagogias e musicologias

(a) Aprendizagem de música

A forma pela qual as professoras concebem a aprendizagem dos alunos (dimensão pedagógica) está ancorada naquilo que reconhecem como uma das especificidades da música como domínio especializado (dimensão musicológica). Como o som é uma característica

fundamental da música, aprender música envolve, necessariamente, a vivência sonora. Por isso, o fazer musical e a experiência direta com música estão sempre presentes nas aulas das três professoras. Suas principais metas ou objetivos 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.

(b) Avaliação em música

A referência constante à "coisa sonora" e a aprendizagem a partir do fazer musical parecem constituir, na visão das professoras, características fundamentais de qualquer proposta de educação musical escolar. Entretanto, aquilo que é visto como fundamental e que, como tal, constitui a base dos conteúdos das aulas de música, parece perder sua relevância na avaliação dos alunos. Isso parece ocorrer porque as concepções e ações de avaliação das professoras fundamentam-se na idéia de que a música - como domínio especializado - é algo essencialmente "subjetivo". Assim, a avaliação em música também é concebida como algo "subjetivo", individual ou "muito pessoal", dificultando e até mesmo impedindo que as professoras definam o que poderia ser aprendido através da prática musical (ver Swanwick, 1992). Elas parecem não reconhecer na prática dos alunos os conhecimentos, habilidades, conceitos ou formas de entendimento subjacentes às suas metas, objetivos e conteúdos de ensino.

(c) Vivências e aprendizagens musicais: subjetividade e intersubjetividade

Para as professoras, a música caracteriza-se, entre outros aspectos, por envolver sensibilidade, sentimentos, afetos, emoções e "coisas pessoais". Como essas são dimensões vinculadas à individualidade de cada aluno, a prática musical adquire um caráter pessoal, dificultando que as professoras compartilhem com os alunos impressões sobre seu fazer musical. A aprendizagem é concebida somente como algo individual e subjetivo, sugerindo que, para as professoras, não é possível definir um conjunto de saberes que possa ser relevante para todos os alunos, capacitando-os para aprender música, "continuar tendo acesso [a ela] e renovar o conhecimento adquirido" (ver Gimeno Sacristán, 1998b: 153), tanto na escola quanto na vida paralela e posterior a ela.

(d) Definição de conhecimento musical

No caso de Flora e Beatriz, a "subjetividade" envolvida na prática musical remete a um outro

problema: as professoras não parecem reconhecer que a prática musical possa envolver conhecimento. Para elas, o conhecimento, a compreensão e o pensamento encontram-se fora da prática: nas descrições, informações, fatos, conceitos ou teorias sobre música e no conteúdo verbal das letras das canções. Elas não reconhecem o caráter fundamentalmente prático ou processual do conhecimento musical (Elliot, 1995).

Se a prática musical - que preenche a maior parte do tempo das aulas de música - não envolve conhecimento, compreensão ou pensamento, as professoras poderão ter dificuldade em justificar seu trabalho para os demais participantes da comunidade escolar.

(e) Justificativas para o ensino de música nas escolas

As professoras definem a música como um domínio especializado. Suas justificativas para o ensino de música nas escolas, entretanto, fundamentam-se somente em conhecimentos derivados do campo da educação. Isso sugere que o entendimento e desenvolvimento da música como domínio único não parecem algo relevante em si mesmo. Quando esclarecem como a música pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, embora isso seja contraditório com os conteúdos específicos de suas aulas, as professoras referem-se somente a aspectos que a música compartilha com as demais disciplinas escolares, como o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade e intelecto, a "harmonização do corpo" ou a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares, finalidades e conteúdos que permeiam todo o projeto educativo das escolas. A música parece não se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares (ver Jorgensen, 1994).

Uma síntese das práticas pedagógico-musicais das professoras

As professoras estão em busca de práticas pedagógico-musicais significativas e da valorização da música como disciplina curricular. Nessa busca, fazem o seu melhor. Contudo, não parecem perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. Assim, suas práticas pedagógico-musicais acabam configurando formas que não aquelas expressas nessas mesmas concepções e ações.

Isso parece ocorrer porque as professoras possuem um interesse prático. Em seu cotidiano, apoiam-se em um ou outro construto disponíveis em seus estoques de conhecimento (Schutz, 1973; 1979), conforme exigem as situações de seu trabalho. Não parecem sentir necessidade de questionar os fundamentos, conseqüências ou implicações de suas concepções e ações (ver Schutz, 1976). O que elas parecem ter em vista é o propósito "de realizar um estado de coisas projetado" (ver Schutz, 1979: 125), em função do qual seu trabalho é concretizado.

As professoras se mostram dispostas a ampliar seus modos de reflexão. Entretanto, por sentirem-se isoladas dentro e fora das escolas, ficam fechadas em suas próprias teorias subjetivas. Seus esforços individuais acabam se enfraquecendo à medida que não refletem sobre os fundamentos e conseqüências de seus modos de pensar e agir.

Considerações finais

A dificuldade das professoras em confrontar suas concepções e ações a partir de outras "visões" de educação musical e dos conhecimentos científicos remete à necessidade de um outro nível de reflexão: aquele a ser realizado pela comunidade acadêmico-científica da educação musical (ver Gimeno Sacristán, 1999). Parece ser necessário refletir sobre como podemos contribuir para a transformação das práticas pedagógico-musicais escolares.

A importância atribuída pelas professoras à prática sugere que os conhecimentos científicos, partindo dos termos utilizados por Beatriz, precisam fazer referência a "coisas que estejam na prática". Isso sugere que a educação musical escolar, como área de conhecimento acadêmico-científica, poderá tornar-se mais relevante se configurar-se como uma ciência da e para a prática (ver Pimenta, 1997); como o estudo sistemático de uma prática anterior a ela, que busca tanto compreendê-la quanto contribuir para sua transformação. Isso implica em repensar a relação entre teoria e prática, onde a prática não seja concebida como um domínio destituído de teoria nem como aplicação ou concretização de uma teoria anterior a ela. A prática, ao contrário, consiste em teoria em ação; a teoria, por sua vez, depende da existência de uma prática, a partir da qual é construída e transformada. Se estiverem associados à sua utilização para analisar e compreender a vida nas salas de aula e escolas, os conhecimentos científicos poderão fertilizar a prática, potencializando professores e futuros professores para realizar seu trabalho, refletir sobre ele, transformá-lo e aperfeiçoá-lo.

Conceber teoria e prática como elementos indissociáveis remete à necessidade de reflexão sobre a forma como são organizados os currículos dos cursos de formação inicial de professores de música. Sem pretender apresentar respostas definitivas, julgo ser necessário superar a atual organização etapista (Freitas, 1992), que separa disciplinas de conteúdos daquelas de cunho pedagógico, organização esta que já vem sendo questionada por alguns pesquisadores (ver, por exemplo, Hentschke, 1995 e Souza, 1997).

Essa forma de organizar os currículos de formação inicial sugere que o conhecimento deveria ser primeiramente adquirido para depois ser "aplicado" pelos futuros professores em sala de aula. Se teoria e prática são elementos indissociáveis, o ensino não poderia ser concebido como "aplicação", na prática, de conhecimentos já formulados e previamente adquiridos sobre o ensino. A organização etapista também parece priorizar os conhecimentos musicológicos

em detrimento dos conhecimentos pedagógicos: os futuros professores, primeiramente, aprendem música e, depois, em um período de tempo bem mais curto, aprendem a "aplicar" os conhecimentos musicais em contextos de ensino e aprendizagem. É preciso definir estratégias de formação inicial que aproximem o futuro professor das realidades das escolas e salas de aula, possibilitando-lhe integrar teoria e prática e pedagogias e musicologias ao longo de toda essa etapa inicial de seu desenvolvimento profissional.

Os resultados deste trabalho sugerem que a reflexão dos professores e futuros professores de música sobre a consistência, a coerência e as conseqüências de suas concepções e ações de educação musical parece ser condição fundamental para que a música possa ser valorizada como disciplina escolar. Essa reflexão poderá revelar pressupostos que, implicitamente, contribuem para que a música continue relegada a uma posição inferior nos currículos escolares. Entre eles, destaco as noções de que a música é algo essencialmente "subjetivo" e de que não é possível avaliar as aprendizagens dos alunos. Se esses pressupostos forem repensados, talvez a música possa ser reconhecida e respeitada como área capaz de desenvolver propósitos e conteúdos valorosos aos alunos, justificando sua presença nos currículos escolares.

Ao procurar investigar como as concepções e ações das professoras configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, julgo ter sido possível aprofundar o conhecimento e a compreensão de algumas das dimensões envolvidas nessa prática, bem como sinalizar alguns entraves e possíveis caminhos para superá-los. Espero que os resultados desta pesquisa possam fertilizar as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores de música.

Notas

[1] Este trabalho consiste em uma síntese de minha tese de doutorado (Del Ben, 2001), realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.
[2] Os nomes das professoras são fictícios.
[3] Os trechos e frases entre aspas são transcrições literais das falas das professoras.

Bibliografia

CALDERHEAD, J. (1987). "Introduction". CALDERHEAD, J. (Ed.). Exploring teachers' thinking. London: Cassel, 1-19.

DEL BEN, L. M. (2001). Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

ELBAZ, F. (1981). "The teacher's practical knowledge: report of a case study". Curriculum Inquiry, vol. 11, n. 1, 43-71.

____. (1990). "Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking". DAY, C. W., POPE, M. e DENICOLO, P. (Eds.). Insights into teachers' thinking and practice. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press, 15-42.

ELLIOT, D. J. (1995). Music matters: a new philosophy of music education. New York/Oxford: Oxford University Press.

FREITAS, L. C. (1992). "Em direção a uma política para a formação de professores". Em Aberto, ano 12, n. 54, 3-22.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998a). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

____. (1998b). "O que são os conteúdos do ensino?". 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, 149-195.

____. (1999). Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

HENTSCHKE, L. (1995). "A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música". Anais do VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM. João Pessoa, 70-74.

JORGENSEN, E. R. (1994). "Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective". Bulletin of the Council for Research in Music Education, n. 120, 17-31.

NATTIEZ, J. J. (1990). Music and discourse: toward a semiology of music. Princeton: Princeton University Press.

PIMENTA, S. G. (1997). "Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)". PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 19-76.

SCHUTZ, A. (1973). Collected Papers I. The Hague: Martinus Nijhoff.

____. (1976). Collected Papers II. The Hague: Martinus Nijhoff.

____. (1979). Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SOUZA, J. (1997). "Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura". I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil. Salvador, 13-20.

SWANWICK, K. (1992). "Open peer commentary. Musical knowledge: the saga of music in the national curriculum". Psychology of Music, vol. 20, 162-179.

WAGNER, H. R. (1979). "Introdução". SCHUTZ, A. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3-50.

revista **Opus 8**
fevereiro 2002
ISSN - 1517-7017

Luciana Del Ben: Mestre e Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).