

ESCOLAS DE MÚSICA: ESPAÇOS DE INTERAÇÃO EM TORNO DO FAZER MUSICAL E DO ENSINO DA MÚSICA

*Ms. Elisa da Silva e Cunha**
elisasilvacunha@terra.com.br

RESUMO: O presente trabalho consiste num recorte de pesquisa cujo objetivo é investigar os princípios que sustentam as escolas de música enquanto espaço específico de ensino da música. Situado dentro de uma orientação teórico-metodológica qualitativa de pesquisa, possui o estudo de caso como metodologia de coleta de dados. Os objetivos foram construídos durante o trabalho de campo, realizado em uma escola de música de Porto Alegre. Os dados empíricos foram analisados à luz de conceitos construídos por, Becker (1982) e Finnegan (1989).

PALAVRAS-CHAVE: Escolas de música – mundos musicais – ação coletiva

ABSTRACT: This paper presents part of results from a research which aims to investigate the basis that sustains music schools while specific space of musical teaching. The research is situated in a qualitative theoretic methodological orientation of inquiry that has the case study as methodological procedure of data collecting. The objectives were defined while the field work took place, which was developed at a music school in Porto Alegre. The empirical data were analyzed from concepts built by Vasconcelos (2002), Becker (1982) e Finnegan (1989).

KEYWORDS: music schools – worlds of music – collective action

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as escolas de música, chamadas livres ou alternativas. Esse tipo de instituição de ensino especializada em música é, em geral de caráter privado, e os professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, trabalhando, muitas vezes, também como músicos e compositores. No Brasil, as escolas de música enquanto instituições educativas estão livres das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) em termos de regulamentação curricular e do controle de agências do estado ou de instituições religiosas. Elas não conferem diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação e se enquadram dentro da educação profissional de nível básico (LIMA, 2003).

Meu interesse por essas escolas de música surgiu a partir da minha atuação profissional nesses espaços, como professora docente em piano, teoria musical e iniciação musical. Nelas eu vi diversos problemas, tais como: conflitos de interesses entre professores, alunos e direção; isolamento dos professores no desenvolvimento de seu trabalho; ausência ou inconsistência de estruturação curricular dos cursos, do planejamento do trabalho de cada professor e suas didáticas; e grandes diferenças em relação à formação dos professores.

No entanto, percebi que, apesar desses problemas, essas escolas pareciam ser bem sucedidas em muitos aspectos, como na formação musical de certos alunos, na relação que eles mantinham com a escola e no grande número de alunos que se matriculavam anualmente. Os alunos avançavam com sucesso no estudo do instrumento ou do canto, eram motivados para o estudo da música e permaneciam nas escolas por anos. Era possível perceber o orgulho de alguns em estudar nelas.

* Doutoranda em Música, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Del Ben. Bolsa: Capes.

A partir dessas questões, passei a questionar até que ponto os descompassoos que eu via seriam, de fato, prejudiciais para o ensino de música na escola e, conseqüentemente, para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Passei a ponderar a possibilidade desses aspectos constituírem características dessas escolas, visto que possuem cursos destinados a públicos diferentes, com determinadas especificidades. Assim, percebi que eu tinha como ideal uma escola onde vigorasse a unidade de pensamento entre as pessoas, como um espaço rígido e padronizado.

A revisão de literatura realizada sobre as escolas de educação básica me permitiu entender minhas concepções de escola e ao mesmo compreender a complexidade envolvida nesse tipo de instituição de ensino. MAGALHÃES (1998), na perspectiva da história das instituições escolares, comenta que a escola, algumas vezes, “é apresentada como uma instituição tão antiga e perene como a família, o estado, as igrejas, integrando-se de forma própria em movimentos globais de evolução da humanidade” (p.51). Além disso, de acordo com MACHADO (2004), na origem do estabelecimento da escola pública, que se deu na época da revolução francesa e cuja consolidação ocorreu no século XIX:

A escola foi pensada como um espaço neutro no qual todas as classes sociais se encontrariam em fraternidade universal. No seu interior as classes se aproximariam e receberiam as mesmas oportunidades. As diferenças sociais se originariam, dessa forma, das capacidades e aptidões dos indivíduos, independentes de sua classe social de origem. Ao mesmo tempo ela transmitiria uma única ideologia favorável à sociedade, carregadas de conteúdos que unificassem a pátria, cultivassem o sentimento de nacionalidade e de estímulo ao trabalho (p.69).

Além dos princípios de unidade, imutabilidade e neutralidade, segundo MARQUES (2006) a escola no seu sentido original teria surgido

(...) como lugar em separado e tempo reservado, livre das injunções diretas e imediatas da vida cotidiana, para o necessário isolamento e distanciamento em que a nova geração possa tomar consciência e preparar-se para as incumbências ou regalias próprias de seu grupo social (p.143).

Entretanto, ao contrário dessas idéias oriundas do surgimento da escola, a literatura mostra que ela é um local de vários mundos constituindo-se numa “arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de pluri-racionalidades, de princípios argumentativos” (ESTEVÃO (2004) *ibid.*, p.17). Ao mesmo tempo, ela é tida como um organismo vivo e dinâmico, possuidora de diversas dimensões (TEIXEIRA, 2000). Foi considerando a escola nessa perspectiva que busquei o apoio nos trabalhos de VASCONCELOS (2002), FINNEGAN (1989) e BECKER (1982) como referencial teórico para a análise das escolas de música enquanto objeto de estudo. Ao estudar um conservatório de música em Portugal, VASCONCELOS (2002) afirma que a escola 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 a organização como um processo de construção social, dotado de uma historicidade (Touraine, 1974) e de diferentes lógicas de acção, com uma identidade e competências distintas próprias (p.147).

Ele ainda diz 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” (ibid., p.148). Com isso, pode-se inferir que a constituição da escola de música e seus propósitos parecem estar ligados à ação de seus atores, segundo suas concepções, experiências, perfis, interesses, e de acordo com as convenções relativas ao ensino dos diferentes instrumentos e seus repertórios.

Dessa forma, busquei em BECKER (1982) o entendimento da ação coletiva, na qual ele se baseia para desenvolver o conceito de ‘mundos da arte’. De acordo com BECKER (1982), todas as atividades humanas requerem algum nível de atividade coletiva e essas ocorrem a partir da cooperação entre as pessoas. A cooperação está no centro dessas atividades, que seguem determinados padrões, formando sistemas ou redes de cooperação. Esses padrões de atividades coletivas são chamados por BECKER (1988) de mundos da arte. Ao mesmo tempo, a definição das atividades requer uma idéia prévia do tipo de obra a ser produzida, consistindo na consciência de quais convenções são necessárias para que a obra seja produzida. Sendo assim, as convenções são as concepções que constituem certos acordos sobre as formas de se fazer arte (BECKER, 1982).

A partir do conceito de mundos da arte, FINNEGAN (1989) desenvolveu o conceito de caminhos musicais, pois identificou limites no conceito de mundos sob o argumento de que, ao mesmo tempo em que ‘mundo’ traz uma idéia de dinamismo, apresentando conflitos internos e transformações, denota também a idéia de “coerência, concretude, estabilidade, compreensão e autonomia” (FINNEGAN, 1989, p.190). Assim, sua metáfora de caminhos musicais, “ilumina não só os elementos pessoais das atividades musicais das pessoas, mas também o trabalho ativo e exaustivo necessário para manter e recriar, inclusive, as convenções estabelecidas dos mundos” (ibid., p.190).

OBJETIVO

Foi a partir da perspectiva de complexidade na constituição da escola, dos conceitos de mundos da arte e caminhos musicais, concomitantemente ao trabalho de campo, que construí o objeto de pesquisa. Assim, considerando os problemas por mim identificados na constituição da escola e os pressupostos teóricos apresentados, pergunto: Se as escolas de música são entendidas enquanto unidades específicas, complexas e em constante transformação, o que determina a especificidade dessas escolas? Como elas se constituem e se organizam? A que propósitos elas servem? Assim, tenho como objetivo deste trabalho investigar quais os princípios que sustentam a escola de música enquanto espaço de ensino específico da música.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se na medida em que a compreensão dos princípios que sustentam o funcionamento das escolas de música pode fornecer subsídios para a discussão sobre a compreensão desses espaços como campo de formação e atuação de músicos e professores de música.

METODOLOGIA

Adotei como procedimento metodológico o estudo de caso qualitativo, cujas técnicas de coleta de dados foram observações não-participantes, registradas em diários de campo, e entrevistas abertas e semi-estruturadas, registradas em áudio. O estudo de caso se caracteriza por ser um sistema delimitado e ocorre quando há um interesse particular numa “unidade individual”. Ele envolve a análise intensa de um “fenômeno multifacetado” (COHEN e MANION, 1994, p.106). O caso pode ser um evento, um indivíduo, uma organização ou documentação. De acordo com STAKE (2000), o caso é algo que “funciona e que opera”, estudando-se o funcionamento das operações, em que existe algo a ser descrito e interpretado (ibid., p.444).

O estudo de caso foi realizado em uma escola de música de Porto Alegre, no segundo semestre de 2005, entre os meses de setembro a dezembro, e foi retomado em 2006, entre os meses de setembro a dezembro. Apresento aqui duas categorias relacionadas aos princípios de constituição da escola: “unidade da escola: escola como um corpo” e a “informalidade: sentir-se em casa”

“UNIDADE DA ESCOLA: A ESCOLA COMO UM CORPO,”

A concepção de escola como um corpo e a unidade de uma escola, é oriunda da perspectiva da diretora da escola, que considera que ela deve ter uma unidade e utiliza a metáfora ‘corpo’ para expressar a intenção de que tudo o que acontece na escola deveria estar interligado. Essa unidade parece estar associada tanto à unidade de pensamento em termos de procedimentos pedagógicos, como também ao envolvimento dos professores em relação à escola e suas atividades:

Outra questão muito significativa que a diretora levantou foi a dificuldade que ela sente em manter a escola como um corpo. Ela mesma utiliza o termo “corpo”. Ela atribui essa dificuldade ao fato dos professores darem aula em diversas escolas, de não serem profissionais com um vínculo que lhes permita “vestir a camiseta” da escola e assumir a filosofia da escola, seus princípios. Por isso, acontece da escola ter professores, que independentemente da escola em que dão aula, trabalham “do seu jeito” e não se integram ao todo (Diário de Campo 1 – 8 de setembro de 2005).

Nesse sentido, a diretora passa a idéia de que a unidade na escola seria o princípio fundamental, formado a partir da coesão de pensamento em relação ao que cada pessoa, diretamente envolvida com o ensino da música e o trabalho na escola, entende por fazer e ensinar música, e também pelo que está envolvido nessas práticas. Entretanto esse sentido de unidade parece não existir, embora seja um valor para a diretora. A idéia da necessidade de haver uma unidade na escola de música aproxima-se a um conceito específico de escola de educação básica, cuja origem encontra-se na criação da escola pública, a qual seria um local que reduziria as diferenças culturais e sociais entre as pessoas, em que todos deveriam pensar da mesma forma (ver MACHADO, 2004). Essa unidade, de acordo com a literatura, seria dada a partir da comunhão entre conteúdos e método. No entanto, a visão da diretora sobre unidade parece ir além das questões de ensino e aprendizagem, quando ela entende que os professores devem “vestir a camiseta”. Isso sugere uma postura de integração do professor com os princípios da escola num sentido mais amplo e isso inclui o comprometimento com atividades além da sala de aula. Ela mesma comenta a dificuldade que enfrenta em relação ao

comprometimento dos professores com a escola e do esforço que faz para que haja o envolvimento deles na organização das apresentações de final de ano:

- Por exemplo: a minha apresentação está marcada. Eu tenho que fazer eles assinarem: ó, dia tal vocês têm um compromisso comigo. Se a escola A, B ou C quer ou resolver marcar no mesmo dia, vocês estão marcando agora, porque na agenda de vocês, hoje, não tem nada marcado. Se tiver, eu vou saber respeitar. Mas se não tem, tu tens... tu olhas na tua agenda: não. Então tu te comprometes comigo e assina aqui. (Entrevista 4 – Diretora Débora)

É possível observar que a presença dos professores nas apresentações parece ser, até certo ponto, imposta. No entanto, ao observar a movimentação da escola num dia de ensaio para a apresentação do final do ano, bem como a combinação entre a professora de canto e seus alunos sobre o repertório que iriam apresentar, percebi o envolvimento dos professores com a produção da apresentação.

A dinâmica dessa cooperação dos professores se inicia pela ação de cada um em relação aos seus alunos e é seguida pela integração entre os alunos de diversos professores, a partir de um repertório comum, visando à execução musical em conjunto. Nesse caso, a dimensão do todo parece ficar a cargo da diretora, que, muitas vezes, faz e dirige os arranjos. Como consequência, é possível ver nessa organização um centro de decisão na figura da direção. Ela parece forjar uma unidade ou ela mesma ser o elo entre o trabalho dos diversos professores. Nesse sentido, a unidade se dá a partir da idéia de rede de trabalho, onde cada um faz a sua parte, tendo como centro a diretora. O trabalho individual de cada professor formaria pequenos núcleos que se interligariam a partir das atividades extraclasse, tendo como elo a música e a intenção de fazer música em conjunto. Assim, o trabalho dos professores se integraria pelo repertório e pela prática musical em grupo.

A produção do momento de fazer musical em conjunto, cujo ápice pode ser as produções musicais, parece ser uma alternativa para a questão do isolamento do trabalho de cada professor. (que senso comum é esse? Não seria bom comentar, no início, que as escolas de música costumam ser criticadas na literatura de modo semelhante ao que vc fazia?). Se, em termos práticos, as aulas necessitam de certo isolamento para que o som de uma não interfira no som da outra, pelo fato das aulas individuais serem em horários distintos, pela natureza distinta do ensino dos diversos instrumentos, pela diferença entre os professores e também do interesse dos alunos, num nível que ultrapassa o espaço da aula individual pode haver ligação ou intercâmbio entre professores. Num primeiro momento, a integração prescindiria a interação face a face, sendo que essa última ocorreria no momento de culminância do trabalho através da execução musical.

Assim, a cooperação parece ocorrer nas interações face a face e na realização de atividades específicas, que, mesmo sendo aparentemente individuais, fazem parte de um encadeamento de ações específicas dentro da constituição da escola. As observações trouxeram a percepção de que a cooperação não se estabelece pela unidade de pensamento em relação a procedimentos didático-pedagógicos, ou de determinados princípios filosóficos, mas, sim, em virtude da realização de certas atividades ou projetos dentro da escola, como a produção de eventos musicais, ou, ainda, na busca por alunos novos para escola. O que parece ser comum a todos é a idéia da necessidade de se fazer música e de proporcionar aos alunos momentos de se fazer música em grupo, e, ao mesmo tempo, o conhecimento tácito sobre o que é necessário para se produzir esses eventos. A união se dá pelo fazer musical em conjunto.

De acordo com BECKER (1982) a cooperação está por trás da maioria das atividades humanas, e, na arte, essa cooperação faz da obra o resultado de uma ação coletiva. Na escola de música, a atividade central que consiste no ensino de instrumentos musicais e canto, em geral, é uma atividade individual, podendo parecer desvinculada das demais que ocorrem na escola por se consistir em aulas particulares, numa relação de um a um (professor – aluno). Essa atividade poderia ocorrer em outro espaço, que não fosse uma escola de música, como aulas particulares de um professor que porventura fosse à casa do aluno. O momento da aula individual, à primeira vista, pode ser o mesmo; entretanto, no contexto da escola de música essa aula parece adquirir outro sentido, quando cada professor trabalha em cooperação com a produção de eventos ou projetos coletivos da escola. Nesse sentido, a cooperação ocorre num nível individual, quando os professores preparam seus alunos nas aulas e num coletivo, quando se reúnem para a realização dos eventos. Além disso, parece haver cooperação num nível visível (ver NÓVOA, 1999) e num nível invisível, que seria a dimensão simbólica, explicitada na postura e nas crenças das pessoas, conscientes ou não, que atuam em cooperação.

Ao mesmo tempo em que a produção das apresentações evidencia a postura de cooperação, mostra também que a escola se preocupa com o produto artístico final, que culmina com a produção desse tipo de evento. Nesses eventos os alunos teriam um tipo de aprendizagem próxima à da vida artística de um músico profissional. Ao mesmo tempo, esses eventos revelam um tipo de ação coletiva.

FINNEGAN (1989), ao discutir o conceito de mundos musicais, comenta que eles são definidos pelas convenções que orientam os modos de aprendizagem musical, a execução e a criação musical. As convenções aqui evidentes na apresentação que presenciei parecem ser aquelas do mundo da música popular, do envolvimento com o equipamento necessário no palco, na regulação do som, dos microfones, da luz, da posição no palco, da postura corporal em relação ao público e aos colegas que estão tocando junto, do retorno do som, do tipo de local, da convivência com o ruído das pessoas e os garçons passando. Nesse momento os alunos se depararam com a vivência de tocar ou cantar para um público específico, num local específico e ambos em sintonia com o tipo de repertório executado, numa espécie de laboratório da vida de um artista.

Nesse sentido, a escola de música se mostra como um local que proporciona múltiplas aprendizagens, próprias das especificidades de cada instrumento ensinado e dos repertórios executados. Nela perpassariam diversos “caminhos musicais” (FINNEGAN, 1989), em que, mais importante do que a unidade de pensamento, seria o equilíbrio e a convivência de muitas realidades distintas no mesmo espaço.

“INFORMALIDADE: SENTIR-SE EM CASA”

A informalidade foi um segundo princípios mencionados pela diretora para constituir a escola. Se por um lado ela exige de seus professores a presença nas apresentações através de um comprometimento formal, por outro, ela procura manter a informalidade sempre presente nas relações entre as pessoas, nas mais variadas situações. É possível perceber o efeito de suas intenções, principalmente na forma como a secretária realiza seu trabalho, conversando com pais e alunos sobre diversos assuntos, com a porta da secretaria aberta, no modo como os professores ocupam a secretaria, podendo lidar com o computador da escola, no fato da maior sala da escola ser justamente a sala da recepção, que possui dois sofás confortáveis e duas grandes poltronas, configurando um ambiente agradável para a convivência e a confraternização

entre as pessoas. A 'informalidade' para ela é sinônimo de 'sentir-se em casa', e esses seriam aspectos que contribuiriam para o prazer e a motivação em estudar música.

Em uma das entrevistas a diretora mencionou a sua intenção de que os alunos pudessem considerar a escola como sua segunda casa. Para tal, ela chega ao extremo de, por um período, criar um gato que circulava nas dependências da escola:

Ela me falou que o grande objetivo dela é que os alunos adorem a música e adorem estar na escola. Foi muito gratificante para ela ouvir de um aluno que a escola era a sua segunda casa. Ela me disse que é esse clima informal que ela quer manter. Ela não se importa que tenha o gato circulando. Ela quer que seja tudo muito diferente do conservatório. (Diário de campo nº 5, 06 de dezembro de 2005).

Esse princípio de informalidade parece estar em consonância com as convenções do mundo predominante na escola, o da música popular. De acordo com FINNEGAN (1989), nesse mundo as formas de aprendizagem são calcadas, algumas vezes, no autodidatismo, na descontração, no princípio do prazer, na espontaneidade das manifestações musicais através dos improvisos, no rompimento da relação: professor é quem ensina e o aluno é quem aprende. Entretanto, a informalidade parece estar ligada a outros fatores que não às convenções do mundo da música popular. A informalidade é associada pela diretora à motivação em estudar música, pois, se as pessoas se sentissem bem no ambiente da escola, teriam maior prazer e motivação em estudar.

Pergunto até que ponto a diretora está consciente das conseqüências de suas ações, visto que a presença do gato pode não ser aceita por todos. A conseqüência dessa ação, em relação à presença do bichano fica evidente quando ma das mães, contou que, ao procurar uma escola para o filho, inicialmente desistiu de escolher essa escola, porque tinha um gato circulando nas dependências. Como o detestava gatos, não se imaginou convivendo com o gato enquanto aguardava o filho nas aulas e escolheu outra escola. Mais tarde voltou a essa escola e não pude saber se no momento de seu retorno, o gato permanecia nas dependências.

Percebe-se que, nesse caso, a diretora faz predominar sua perspectiva em detrimento daquela do seu cliente, pois utilizou um acreditando ser um benefício para escola, mas afastou um aluno. Com isso, ela contraria o que pareceria lógico para agradar seu cliente: ir ao encontro de seus interesses e necessidades. VASCONCELOS (2002) comenta que, enquanto realidade construída socialmente, a escola é um local de confronto de pressupostos, e nesse caso fica evidente esse confronto. Ao mesmo tempo, a tentativa da diretora em manter um ambiente informal mostra sua tentativa de construir a escola a partir de novas referências.

A informalidade, considerada como uma das convenções do mundo da música popular, repertório abordado pela escola, pode se constituir num recurso importante para construção de novas formas de ver o ensino da música e de encarar os tempos e locais de aprendizagem na escola de música.

A informalidade é um princípio utilizado para atrair e manter alunos. Além deste, o princípio da escola como um corpo, constituído a partir da comunhão entre as pessoas através do fazer musical em conjunto, mostra que a escola se sustenta a partir da prática musical, onde o objetivo é fazer música em todos os níveis. Ela é o espaço onde estas práticas se efetivam e tornam-se possíveis a partir da cooperação em torno da realização das produções musicais, tendo como um mesmo fim viver a música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios de constituição dessa escola, tais como a unidade, que é constituída a partir da comunhão entre as pessoas, através do fazer musical em conjunto, mostram que a escola se sustenta a partir da prática musical, onde o objetivo é fazer música em todos os níveis. Na cooperação em torno do fazer musical, parece haver um conhecimento tácito das convenções envolvidas com certas práticas musicais e é através da vivência musical proporcionada pelos eventos da escola que o conhecimento e o envolvimento com certas convenções ocorre. A escola é, portanto, o espaço onde estas práticas se efetivam e tornam-se possíveis a partir da cooperação em torno da realização das produções musicais, tendo como um mesmo fim vivenciar a música.

As categorias surgidas a partir dos dados empíricos, neste trabalho, indicam que essa escola se constitui a partir de princípios que vão além das categorias tradicionalmente consideradas ao se olhar a escola, tais como, aquelas diretamente voltadas ao ensino e a aprendizagem em sala de aula, à estruturação curricular, ao planejamento do professor, a unidade de pensamento, à padronização de concepções de ensino, ou seja, categorias desenvolvidas a partir modelos que analisam a escola sob a ótica dentro da pedagogia e da administração escolar, (ver ALVES, 1996 e NÓVOA, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Howard. *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press, 1982.

ALVES, José Matias. *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais – um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora, 1996.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*. 4th ed. London: Routledge, 1994.

ESTEVÃO, Carlos V. Sentidos de escola, profissional docente e formação. Em: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Rio de Janeiro: ANPAE, v. 20, n. 1, jan/jun. 2004.

FINNEGAN, Ruth. *The Hidden musicians – Music-making in an English town*. Open University, Cambridge University Press, 1989.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: Encontro Anual da ABEM In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 10., out. 2001, Uberlândia. *Anais X ENCONTRO ANUAL DA ABEM* Uberlândia: ABEM, 2001, p.67-74.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de S.P. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.8, p. 81-86, março, 2003.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e História das Instituições Escolares – o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: *Fontes, história e historiografia da educação*. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (ORGS). Campinas: Editora Autores Associados, 2004. p.65-83.

NOVOA, António. *Para Uma Análise das Instituições Escolares*. In: NÓVOA, António (ORG). *As Organizações Escolares em Análise*. 3^a edição, Lisboa: Publicações Don Quixote, 1999. p.13-43.

STAKE, Robert. Case Studies. IN: Denzin, Norman K; Lincoln Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. London: Sage, 2000. p.435-454.

STAKE, Robert. *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications, 1995.

TEIXEIRA, Lucia Helena. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. Em: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Brasília v. 16, n.1, p.1-123, Jan./jun. 2000. p.7-22.

VASCONCELOS, António Ângelo. *O Conservatório de Música – professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.