

INTRODUÇÃO

As licenciaturas na área de Música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de Música no Brasil, tendo como principal *locus* de formação a Universidade. No entanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre os aspectos que caracterizam a identidade das licenciaturas na área de Música. Que concepções, valores e crenças têm orientado a formação do professor de Música? Que aspectos têm sido priorizados? Que fatores têm interferido na construção da identidade dos cursos?

Já na fase exploratória desta pesquisa, identificou-se um aspecto relativo à identidade dos cursos: as diversas nomenclaturas utilizadas pelas instituições de ensino superior para os cursos de formação de professor de Música. Diante da pluralidade de nomes, decidiu-se por recuperar historicamente quando foram criados esses cursos no País, e como e por que surgiram, ao longo do tempo, as diversas nomenclaturas. A partir de então, buscou-se, neste trabalho, identificar as implicações subjacentes a essa pluralidade, tanto no que diz respeito às políticas públicas quanto às estruturas internas dos cursos.

I- Pluralidade de nomes

Os cursos de Licenciatura surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. A partir do *Decreto-Lei nº 1.190 de 4/4/1939*, tais faculdades passam a contar com um curso de Pedagogia, com duração de três anos, que formava o Bacharel em Pedagogia, e um curso de Didática, com duração de um ano, que, quando cursado por bacharéis, fornecia o título de licenciado, permitindo aos alunos dele egressos o exercício do magistério nas redes de ensino. Esse modelo de formação do professor, em que disciplinas de conteúdo são justapostas às disciplinas de natureza pedagógica, ficou conhecido como o famoso esquema 3 + 1, que perdurou até a década de 90, quando da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96*.

Na área de Música, identifica-se até o início da década de 60, o Curso de Professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e em nível superior, as três modalidades de cursos no

País: Instrumento; Canto; Composição e Regência. Com a Resolução decorrente do *Parecer nº383, de dezembro de 1962*, fica prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música: o curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica. Legalmente, pode-se dizer que, na década de 60, os cursos superiores de formação de professores de Educação Musical são criados com a mesma estrutura curricular do modelo 3 + 1: disciplinas do conteúdo específico de Música, justapostas às disciplinas pedagógicas estabelecidas pelo *Parecer nº 292* do Conselho Federal de Educação - CFE.

No fim da década de 60, o Conselho Federal de Educação, após ampla consulta às escolas superiores de Música do País, recebeu como sugestão a proposta de mudança do nome do Curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música, considerado *razoável para conveniente harmonização com as demais licenciaturas (Parecer nº571/69/CFE)*. O relator desse parecer, o conselheiro Clóvis Salgado, quando da proposta de currículos para os cursos superiores de música, já adota, em seu texto, o nome Licenciatura em Música.

No mesmo ano, o *Parecer nº571/69/CFE* dá origem à *Resolução nº10, de 10/10/1969*, que passa a regulamentar os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Música. A partir de então, os cursos de formação de professores na área de Música passam a chamar-se Licenciatura em Música, com duração mínima de quatro anos letivos, e, no máximo, de seis anos, totalizando uma carga horária de 2.160 horas. Além da licenciatura, a Resolução prevê mais quatro cursos superiores de música: Instrumento; Canto; Composição e Regência; e Arte Lírica.

Na década de 70, a *Lei nº 5.692/71* cria as licenciaturas em Educação Artística, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Todavia, como lembra OLIVEIRA (1997), *uma lei só revoga a outra se explicitamente incluir esta revogação em seu texto, ou se a lei anterior ferir algum dispositivo da nova lei* (p.10). Como a *Lei nº 5.692/71* não revoga nenhum aspecto da *Resolução nº10/69*, algumas instituições de ensino superior continuam oferecendo a Licenciatura em Música, e outras criam ou modificam os cursos anteriores, transformando-os em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. Apesar da publicação da nova Lei, a *Resolução nº10/69* e o *Parecer nº571/69* passam a

ser oficialmente divulgados, contendo modificações jamais aprovadas, como afirma OLIVEIRA (id, p.10).

A coexistência de documentos oficiais – *Resolução nº10/69*, suas variantes, e a *Lei nº5.692/71* - e as contradições do legislador deram margem a inúmeras interpretações por parte dos estabelecimentos de ensino musical, chegando-se, na década de 80, ao extremo de se ter, no País, quase cem nomenclaturas diferentes para os cinco cursos superiores de música previstos na *Resolução nº10/69*, como aponta OLIVEIRA (id., p.9).

Com a publicação da *LDB/96*, a *Lei nº5.692/71*, assim como as leis e decretos-lei que a modificaram foram expressamente revogados pelo Art. nº92. Sendo assim, a nova *LDB/96* extingue a nomenclatura Educação Artística, passando a adotar o termo Arte, entendido como uma área de conhecimento com conteúdos próprios. No entanto, essa nova Lei mantém a multiplicidade da área artística prevista na legislação anterior, e a área de Arte continua a integrar quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.

Como as atuais políticas educacionais prevêem diretrizes curriculares para todas as áreas de conhecimento, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino – CEE-MÚSICA que, juntamente com seus consultores e a comunidade acadêmica, concluíram, em julho de 1999, as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música* - processo de construção que durou quase três anos (HENTSCHKE, 2000). De acordo com esse documento, a partir da área de conhecimento “Música”, os cursos podem oferecer habilitações específicas em subáreas de formação de recursos humanos. As Diretrizes deixam margem à construção de propostas “mais amplas e inovadoras”, além de sinalizarem sete subáreas representantes da atual realidade da área de Música, a saber: Práticas Interpretativas, compreendendo Instrumento/Voz e Regência; Composição; Educação Musical; Produção Cultural; Música Popular; Tecnologia em Música; e Musicoterapia. Para o exercício profissional, as modalidades de diplomação incluem Licenciatura e Bacharelado, dependendo da habilitação em questão.

Como as *Diretrizes Curriculares para os cursos de Música* não abordam a diversidade de nomenclatura dos cursos de licenciatura, nem tampouco lançam propostas nesse sentido, uma

possível leitura desse documento com relação aos cursos de formação do professor seria a seguinte: a área é Música; a modalidade é licenciatura; mas e a subárea seria Educação Musical? O nome implícito dos cursos de licenciatura seria “Música/Licenciatura em Educação Musical”? Música/Licenciatura? Ou Licenciatura em Música? Considerando, ainda, que na *LDB/96*, a nomenclatura utilizada é Artes, e, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte*, a modalidade artística é Música, a nomenclatura mais condizente com esses documentos seria Licenciatura em Artes/Habilitação Música? Diante desse impasse, qual nome será adotado pelas instituições? Quantos outros nomes irão surgir? Quais serão abandonados?

Levando em consideração apenas as universidades federais do País, temos atualmente os seguintes nomes para os cursos de formação do professor de música: Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música (FUA, UFPA, UFPB, UFRN, UFMT, UFU, UNIRIO, UFRJ, UFRGS); Licenciatura em Artes/ Habilitação Música (UFPEl); Licenciatura em Música (UFAL, UFBA, UFPE, UnB, UFES, UFSM); Música/Licenciatura (UFMG); Licenciatura em Música/Habilitação em Educação Musical (UFG, UFPR); e, Licenciatura em Educação Musical (UFOP).¹

O levantamento dos nomes dos cursos de formação do professor de Música nas universidades federais brasileiras revela a predominância da nomenclatura que surgiu na década de 70, com a *Lei nº5.692/71* – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música. Tal constatação suscita algumas questões, tais como: qual é a relação de poder implícita no campo artístico musical? Quais são os princípios que orientam a identidade das licenciaturas na área de Música?

Acredita-se que a diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de Música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior, e, diante desse contexto, optou-se neste trabalho, por utilizar o nome “licenciatura na área de Música”, entendido como sendo qualquer curso superior que tenha como objetivo formar professores na área de Música.

¹ Dados disponíveis pela Internet - HP do MEC.

II- Metodologia

Para pesquisar o que confere identidade aos cursos de licenciatura na área de música, adotou-se uma perspectiva de investigação qualitativa, e para tanto, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: a análise documental, o Grupo Focal e a entrevista semi-estruturada.

A análise documental foi usada como base para o estudo dos projetos político-pedagógicos das instituições mineiras pesquisadas. Segundo diz ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAIDER (2001), um documento pode ser caracterizado como sendo todo e qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação, e que, portanto, pode *nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos* (p.169). Quanto à natureza dos documentos, utilizou-se, nesta pesquisa, os projetos político-pedagógicos dos cursos como forma de compreender o que está sendo idealizado para a formação do professor de música, e, a partir da verificação dos pontos comuns e divergentes, assim como das concepções adotadas, indicou-se os limites e as possibilidades de transformação das propostas de formação do professor nos cursos de licenciatura na área de Música.

GUBA & LINCOLN (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986) apresentam uma série de vantagens com relação ao uso da análise documental em pesquisas qualitativas. Segundo afirmam os autores, documento é uma fonte “natural” de informação que surge num determinado contexto e, ao mesmo tempo, oferece informações sobre esse contexto. Sendo os documentos uma fonte tão rica de informações sobre a natureza do contexto, eles nunca devem ser ignorados dentro de um programa de investigação, quaisquer que sejam as outras técnicas escolhidas pelo pesquisador (p.39). Além disso, o uso da análise documental é considerado apropriado por HOLSTI (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986) *quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação* (p.39).

Além desses documentos, recorreu-se a alguns documentos oficiais que regulamentam o ensino de Música nas escolas públicas, assim como a formação do professor de música, trazendo à luz

concepções e crenças contidas nas propostas oficiais, e suas conseqüências para o ensino musical no País, nos diversos níveis da educação. A análise documental permitiu verificar, dentro de uma perspectiva histórico-política e social, elementos fundamentais para a condução da reflexão sobre a identidade dos cursos de licenciatura na área de Música.

Como participantes desta pesquisa, foram selecionados seis cursos de graduação de cinco instituições mineiras: as três universidades federais do Estado de Minas Gerais, uma universidade estadual e uma universidade particular, que oferecem cursos de licenciatura na área de Música, para uma análise comparativa de seus projetos político-pedagógicos, trazendo à luz o que está sendo priorizado na formação do professor de Música. O total de seis cursos deve-se ao fato de que uma das instituições analisadas possui dois cursos de licenciatura na área de Música.

O Estado de Minas Gerais possui, no total, sete cursos superiores de formação de professores de Música. No entanto, não foi possível agendar a tempo a participação de todos os cursos no Grupo Focal, visto que, a princípio, seriam pesquisadas apenas três instituições: duas federais e uma estadual. Apesar de a pesquisa não contemplar todos os cursos mineiros de licenciatura na área da Música, o número expressivo de cursos analisados permitiu um panorama da formação do professor nos cursos de licenciatura na área de Música em nosso estado.

Partindo do pressuposto de que as pessoas agem de acordo com seus valores, crenças e percepções, acredita-se que o seu comportamento denota um sentido e um significado que não se apreende de imediato, mas somente mediante de um rigoroso processo de investigação, com vistas ao desvelamento dessa realidade (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAIDER, 2001, p.131). Compreender a formação do professor nos cursos de licenciatura na área de música significa, portanto, entender os valores, concepções e crenças que estão orientando as ações educativas. Para tanto, realizou-se um Grupo Focal, que é um tipo de entrevista coletiva, com o objetivo de apontar algumas questões a serem discutidas pelo grupo.

O Grupo Focal é a técnica de coleta de dados mais indicada para esse tipo de pesquisa qualitativa, visto que possibilita aos participantes expressar-se, de maneira natural, desenvolvendo suas respostas fora de um formato estruturado. Ao dar lugar ao diálogo entre os

participantes, o uso do Grupo Focal permitiu à pesquisadora identificar como as idéias foram sendo gradativamente construídas no grupo, proporcionando maiores oportunidades de examinar as relações entre os participantes, o confronto de idéias e as perspectivas que têm em relação ao assunto.

A realização do Grupo Focal deu-se a partir de dois objetivos. Primeiro, como opção metodológica, decidiu-se dar voz aos professores formadores, com o objetivo de captar o que pensam sobre o momento atual dos cursos de licenciatura na área de Música e como se posicionam diante desse contexto, buscando elementos que ajudassem no entendimento da questão de pesquisa. Segundo, criar, no nível estadual, um fórum de discussão de coordenadores e professores de cursos de licenciatura na área de Música, com o objetivo de levantar problemas, críticas e sugestões de ações concretas, e, a partir de então, elaborar coletivamente um documento final que se pudesse tornar mais um instrumento de atuação política das licenciaturas mineiras junto aos órgãos competentes. Esse encontro, realizado no dia 13 de dezembro de 2002 em Belo Horizonte, foi coordenado pela pesquisadora, que o denominou “Iº Fórum Mineiro das Licenciaturas na Área de Música”. (DOCUMENTO EM ANEXO).

O convite aos participantes foi feito inicialmente por telefone e o acerto da data foi realizado por via de *e-mail*. Após o aceite dos participantes, foi elaborada e enviada a todos, por *e-mail*, uma carta-convite, contendo todas as informações relativas ao Fórum: data e horário, local de realização e formalização do encontro: nome do Fórum, sugestão de elaboração de *folder* contendo todos os dados, além do comprometimento de elaborar, após o Fórum, uma síntese preliminar, para o grupo chegar ao formato final de um documento que expressasse as dúvidas, sugestões e críticas dos cursos de licenciatura na área de Música no Estado de Minas Gerais.

Para a realização do Iº Fórum Mineiro das Licenciaturas na área de Música, foi sugerido o formato em dois blocos, sendo o primeiro destinado à realização do Grupo Focal (na carta-convite utilizou-se o nome “discussão-dirigida” com o objetivo de deixar as pessoas mais relaxadas e menos formais durante a entrevista). Esse bloco teve a duração de uma hora e meia, e, de acordo com a aprovação dos participantes, as falas foram registradas no gravador, como forma de garantir a totalidade das informações. Para a escolha do local de realização do Fórum,

foi indicada, com apoio de todos os participantes, a Escola de Música de UFMG, e para tanto, foi enviada uma carta ao diretor dessa escola, do qual se obteve total apoio.

KRUEGER & CASEY (2000) sugerem, para a composição do Grupo Focal, de cinco a dez pessoas, podendo esse número variar com o mínimo de quatro e o máximo de doze. Isto porque o grupo deve ser pequeno o suficiente para dar voz a todos os participantes, e grande o suficiente para promover a diversidade de percepções. Além disso, a escolha dos participantes deve ser determinada pela proposta de estudo do pesquisador, e estes devem guardar traços comuns entre eles – como, por exemplo, idade, gênero ou ocupação - formando um grupo homogêneo.

Com o objetivo de estabelecer uma configuração homogênea para o Grupo Focal e que se traduzisse na obtenção de dados que pudessem ajudar no entendimento da questão de pesquisa, convidaram-se os seis coordenadores dos cursos pesquisados, além de outros professores, como forma de garantir o número mínimo de participantes, visto que houve dificuldades em acertar uma data comum a todos os coordenadores. Todavia, na data de realização do Grupo Focal, contou-se com a participação de todos os coordenadores, além de dois outros professores de cursos distintos, perfazendo um total de oito participantes.

KRUEGER & CASEY (2000) explicam que o pesquisador, ao conduzir o Grupo Focal, assume o papel de moderador, tendo como funções fazer questões, ouvir os participantes, manter o curso da conversa, checar se todos falaram, mantendo um ambiente confortável. Além disso, o moderador não deve assumir uma posição de força ou influência no grupo, mas, antes, encorajar comentários de todos os tipos - positivos e negativos, devendo estar atento ao controle da linguagem corporal e verbal, para não fazer julgamentos, permitindo aos participantes expressar-se com maior naturalidade.

Para a condução do Grupo Focal, foi elaborado um guia de entrevista, contendo, inicialmente, questões mais gerais, passando-se, em seguida, para questões mais específicas, o que permitiu perceber como os sujeitos pensam, sentem e se expressam sobre cada assunto, sem contudo buscar, durante a conversa, um consenso entre eles. Para as atividades de suporte – gravação, notas de campo, organização da sala e do lanche, checagem das anotações de campo ao fim do

encontro, dentre outras – convidou-se, para assistente do Grupo Focal, uma pesquisadora do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Durante o processo de análise dos dados coletados no Grupo Focal, estabeleceram-se algumas categorias, a partir de temas contidos no roteiro inicial e nos temas que emergiram durante a discussão. Isso porque, inicialmente, foi elaborado um roteiro contendo doze perguntas em torno da questão de pesquisa, mas, no decorrer da discussão, outras questões foram surgindo, a partir daquelas previamente enunciadas.

Procurou-se também, obter informações sobre o encaminhamento que vem sendo dado às políticas públicas de contratação de professores para a área de Música e, para isso, visitou-se a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em busca de informações. Realizou-se, então, uma entrevista com a titular da Superintendência de Educação daquela Secretaria, com o objetivo de apreender qual concepção de arte e ensino de arte tem norteado as decisões políticas e, conseqüentemente, as possibilidades de construção dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o perfil de professor desejado nas escolas da rede pública estadual, com o objetivo de captar o discurso dos sujeitos, compreendendo o significado que eles atribuem às situações, eventos e processos presentes no seu cotidiano.

Diante disso, optou-se pela entrevista semi-estruturada, que é *um estilo de entrevista informal (...) [que] utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa* (BURGESS, 1997, p. 112). Essa opção deve-se ao fato de que tal forma de entrevistar proporciona aos informantes *uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado* (id., 1997, p.112). Foram analisados também o Edital que regulamentou o último concurso público para professores efetivos no Estado de Minas Gerais, o programa e os conteúdos das provas aplicadas.

A partir de uma ampla reflexão, pretendeu-se localizar, a partir dos projetos dos cursos e das falas dos professores formadores, que aspectos delineavam a identidade das licenciaturas na área de Música. Esperava-se com essa pesquisa, apontar os limites e as necessidades de transformação dos cursos de licenciatura na área de Música, articulando estratégias que

possibilitassem a superação das dificuldades, proporcionando avanços na formação do licenciado em Música dentro do atual contexto sociocultural.

Acreditava-se que a utilização de vários contextos e de vários informantes poderia ajudar na triangulação dos dados, conferindo maior validade e confiabilidade à pesquisa. Nesse sentido, este trabalho pretendeu contribuir com uma reflexão mais aprofundada sobre os cursos de licenciatura na área de Música, produzindo conhecimentos úteis tanto para a prática profissional quanto para a formulação de políticas públicas.

III- Organização da dissertação

A busca pelos elementos que conferem identidade aos cursos de licenciatura na área de Música levou esta pesquisadora, durante o trabalho, a ampliação da perspectiva de análise. Partindo do princípio de que as licenciaturas são cursos de formação de professores para as escolas de Educação Básica, primeiramente ela sentiu a necessidade de entender como se deu o processo de escolarização da música, tomando como ponto de partida o século XIX. Nessa época, são criadas as Escolas Normais, com o objetivo de formar professores para as escolas públicas, tendo a música como uma das disciplinas curriculares. Por meio de uma incursão histórica, ela pôde compreender as práticas pedagógicas adotadas ao longo dos anos nas escolas públicas e os fatores sociais e políticos que as determinaram, explicitando qual o perfil do professor de Música e a formação dispensada e exigida desse profissional durante todo o processo histórico.

A partir da recuperação histórica dos fatos, esta pesquisadora verificou que a década de 60 representa o último momento de ruptura metodológica das práticas escolares, e, mediante o estudo da legislação educacional brasileira, buscou-se entender a apatia pedagógica presente na área desde então, trazendo à tona as concepções e as contradições existentes no discurso oficial e suas implicações no cotidiano escolar. Essa discussão norteou o primeiro capítulo desta dissertação.

No segundo capítulo, foram analisados os projetos político-pedagógicos dos seis cursos selecionados, explicitando o que os cursos de licenciatura priorizavam para a formação do

professor de Música, trazendo à luz reflexões sobre os diferentes modelos de formação existentes no Estado de Minas Gerais. Para a exposição da análise dos dados, os cursos foram identificados pelas seguintes siglas: C1, C2, C3, C4, C5 e C6, sendo os dois últimos cursos pertencentes à mesma instituição de ensino superior.

Partindo do entendimento de que os projetos dos cursos representam o que foi idealizado para a formação do professor de Música, ela buscou entender como se têm dado, na prática, o processo de formação dos licenciados. No terceiro capítulo, ocupou-se dessa questão dando voz aos professores formadores. As falas analisadas permitiram-lhe compreender as implicações das propostas curriculares no cotidiano escolar e as concepções que orientam a ação educativa dos professores. As reflexões em torno dos dados permitiram apontar limites e possibilidades de transformação das propostas, o que pode contribuir para a reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Tendo em vista a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, e considerando o número excedente de sujeitos em relação aos cursos analisados, estes foram identificados em relação aos cursos aos quais estavam vinculados, mantendo-se, portanto, a mesma numeração, porém utilizando, para os dois participantes de um mesmo curso, as letras “a e b”: P1a e P1b (C1); P2 (C2); P3a e P3b (C3); P4 (C4); P5 (C5); e P6 (C6).

No quarto capítulo, esta pesquisadora apresentou as concepções da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE). A partir de uma entrevista semi-estruturada com a Superintendente de Educação da SEE, da análise do Edital que regulamentou o último concurso público no Estado de Minas Gerais, e das provas aplicadas nesse mesmo concurso, captou-se as concepções de Arte, ensino de Arte e perfil de professor desejado nas escolas públicas mineiras. A partir dessas concepções, foram discutidas suas implicações nas políticas públicas mineiras e na prática pedagógica dos professores de Música.

CAPÍTULO 1

A ESCOLARIZAÇÃO DA MÚSICA: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

Não se trata de adotar um pensamento puramente historicista, mas de refletir sobre a historicidade ocorrente do processo educativo-musical para que, a partir dessa análise, se processem para o futuro as devidas retificações. (LIMA, 2002, p.28).

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama, dentro de uma perspectiva histórica, social e política, do processo de escolarização da música no Brasil, desde o final do século XIX até os dias atuais, trazendo à luz concepções, valores e crenças que conduziram a prática pedagógica dos professores das escolas públicas ao longo dos anos. Pretende-se, também, analisar as concepções e contradições presentes na legislação educacional brasileira, e suas influências na formação e no perfil do professor de música.

1.1- A escolarização da música e a formação do professor

Nos fins do século XIX e no início do século XX, a sociedade brasileira passou por profundas transformações. Diante do novo contexto sociopolítico, o Brasil republicano necessitava formar um novo homem, um novo cidadão, com novos costumes, hábitos e valores representantes dos ideais dominantes na época. Nas constituições republicanas, como todos eram considerados iguais perante a lei, incluindo negros e ex-escravos, era necessário criar instrumentos para enfrentar “o problema” – as diferenças e os diferentes. A crença na formação da cultura e da identidade nacional como solução do “problema” era hegemônica entre as autoridades políticas e as elites intelectuais.

A concepção de educação, entendida como um instrumento capaz de *regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças* (VEIGA, 2000, p.405), vai culminar na difusão da educação estética nas escolas, como uma das estratégias políticas de civilizar as classes inferiores, de inventar o novo cidadão brasileiro. Despertar o povo brasileiro para a civilidade impunha a expansão da escola, e, junto com ela, uma educação estética que se referia às *mais variadas formas de expressão artística, como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais ...* (id., 2000, p.406). Educar para a civilidade envolvia a educação da razão, da sensibilidade, do gosto estético.

Desde o século XIX, a música esteve presente nos currículos das escolas primárias e nas Escolas Normais de formação de professores. Em consonância com os ideais da modernidade, o ensino musical nas Escolas Normais tinha como objetivo formar valores, atitudes e hábitos, além de ser um importante instrumento de manutenção da disciplina em sala de aula. Diante da perspectiva reprodutora e conservadora dessas instituições, a formação do professor de música dava-se sob uma concepção de ensino que se restringia ao repasse de modelos – repertório de canções - a serem imitados e preservados ao longo da vida profissional, como relata FUKS (1991a).

A mesma autora afirma a existência de uma prática não-formal, veiculada nas escolas por tradição oral, que denomina de “musiquinhas de comando”. Embora se evidencie, nesse repertório musical, a simplicidade da estruturação interna, as canções continham forte teor ideológico, com o objetivo de disciplinar, adestrar, e submeter os alunos a uma relação de autoritarismo. Referia-se, portanto, a uma música ideológica com o propósito de mascarar *a complexidade do seu papel, ao disfarçar o poder institucional* (id., 1991a, p.28).

Diante dessa concepção de música, o perfil desejado do professor era de um mestre que tivesse gosto artístico, sentimento, e, sobretudo, habilidade para o canto, a fim de que, mediante uma boa coleção de canções, pudesse “incutir” nos alunos o amor pela música, educando-lhes os ouvidos e os sentidos, produzindo, dessa maneira, o sujeito moderno – autônomo, sensibilizado e dócil.

A formação do professor de música assim, como a forma pela qual o ensino musical se desenvolveu nas escolas públicas, tornaram-se alvo de críticas desde o final do século XIX. Crônicas publicadas na Gazeta Musical da época revelam que os antigos professores não sabiam música, e que os novos, além de despreparados, atribuíam pouca importância à música, apesar de serem os responsáveis pelo ensino dessa disciplina nas escolas primárias. (FUKS, apud LOUREIRO, 2001, p.50).

1.1.1- O movimento da Escola Nova

Na década de 20, a educação brasileira vê-se marcada por um momento de grande discussão. O modelo de educação até então vigente, com ênfase na formação das elites, foi posto em xeque, propondo-se a instituição de um sistema nacional de educação que priorizasse a educação básica, o ensino primário. Segundo lembram WARDE & RIBEIRO, os educadores tinham como proposta *a adequação da educação a uma sociedade em devir urbano-industrial, no interior da perspectiva escolanovista* (1980, p.195). Os mesmos autores observam um período de grande contestação social, no qual idéias e práticas educacionais são atacadas, evidenciando um momento de profunda crise da sociedade brasileira em seu conjunto (id., ibid.).

O movimento da escola nova introduz na sociedade, por meio dos discursos e das práticas, uma nova mentalidade educacional – a da racionalidade. De mãos dadas com a ciência positivista, os agentes escolanovistas produzem novas formas de controle, a partir da homogeneização cultural – a unidade nacional representando a diferença e os diferentes. De forte cunho moralizante e utilitarista, a educação cívica e a educação artística aliadas, tornam-se instrumentos de promoção da cultura nacional e da cultura estética. (VEIGA, 2000).

Dessa maneira, é necessário dar visibilidade ao projeto nacional, compartilhando, com a população, os empreendimentos das elites. Como exaltação da civilidade, as escolas brasileiras, imbuídas de sentimento patriótico e espírito público, coroam a educação nacional com arte e festa. São momentos de grande regozijo, *de culto à pátria, à escola, à ordem social vigente...* (id., p.415).

No campo da educação musical, os anos 20 representam o primeiro momento de ruptura no âmbito da prática pedagógica (FUKS, 1991b). As “musiquinhas de comando” perdem seu caráter dominante, cedendo lugar ao canto orfeônico: uma prática musical cívico-disciplinadora, que entra para as escolas públicas na década de 30. A educação musical, utilizada como estratégia de estabilização e representação do regime Vargas, torna-se um artifício para a construção da nacionalidade e a eliminação das diferenças sociais.

O canto orfeônico, de caráter funcional, tinha como princípios básicos a “coletividade” - negação do sujeito em função do coletivo, como construção da unidade nacional; a “disciplina” – educação disciplinar pelo ritmo, em consonância com o projeto de militarização de Vargas; e o “patriotismo” – prática de hinos e canções patrióticas, como concretização da política cultural-nacionalista. (SOUZA, 1991, 1992).

Com o *Decreto nº19.890, de 1931*, que tornava obrigatória a aula de música para todos os níveis escolares, e, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) em 1932, sob a direção de Villa-Lobos, toda a escola brasileira, sobretudo a pública, passa a cantar mediante a prática do canto orfeônico. Como não existiam, naquela época, professores de música em número suficiente para assumir o seu ensino nas escolas, a SEMA, como solução emergencial, criou Cursos Rápidos, com duração de um mês, com a finalidade de preparar professores “aptos” para o ensino da “disciplina”. Por se destinarem à massa escolar, a metodologia utilizada nesses cursos reduzia-se a métodos de aprendizagem oral, visando apenas ao ensino de um repertório vocal de caráter cívico. Devido à fragilidade dessa formação musical, os alunos desses cursos, em sua maioria professores egressos da Escola Normal, recebiam *uma constante realimentação musical, que lhes seria proporcionada pela SEMA*. (FUKS, 1991a, p.33).

No repertório de canções utilizado na prática do canto orfeônico, aparecem, em contraste com as canções cívico-patrióticas, várias outras, com o objetivo de cultivar *valores morais como obediência, disciplina, ordem, alegria e entusiasmo pelo trabalho*. (SOUZA, 1991, p.24). Sob a perspectiva da mesma autora, as melodias folclóricas tinham seus textos adaptados, de acordo com as solicitações da administração escolar, para serem utilizadas no aprendizado de boas maneiras, ou para frisar a necessidade do trabalho, ou ainda, para homenagear o dia das mães. A

partir de então, *essa prática de adaptação do texto à melodia, ou vice-versa, passa a fazer parte do currículo para a formação de professores.* (id, p.26). Para a formação de hábitos e valores morais - obediência, disciplina e força de vontade – empregavam-se as canções denominadas marchas escolares. Além dessas, existiam também as canções que tinham como tema a militarização – canções sobre soldado e guerra, o elogio à raça brasileira e o culto à figura do presidente. (ibid, p.26).

A presença do canto ufanista nas escolas públicas, aliada à prática pedagógica dos professores de Música, permanece inalterada até meados da década de 40, quando, a partir de então, vão ocorrer no Brasil mudanças político-culturais. Com o fim do Estado Novo e a saída de Villa-Lobos da SEMA, essa instituição torna-se menos rígida com relação à orientação dos professores de Música, que, sem a realimentação musical, ficam em sua maioria sem saber o que ensinar. Em virtude disso, o poder do canto orfeônico torna-se cada vez menos intenso, e, pouco a pouco, *as escolas vão calando o seu canto*, dando lugar a um *outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura.* (FUKS, 1991b, p.33).

1.1.2- Da pedagogia da criatividade ao hibridismo metodológico

A Escolinha de Artes do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, lança uma nova proposta para o ensino das Artes Plásticas, com vistas à integração da atividade artística ao processo educativo –a arte-educação. Com base no pensamento de Herbert Read, esse grupo de professores, artistas, cientistas e pais desenvolve um trabalho tendo como princípios a crença no potencial criativo de todo ser humano, a ênfase na liberdade de expressão dos alunos, e a consciência da relevância da prática da atividade artística para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando. (LOUREIRO, 2001, p.64).

Dentro deste contexto, institui-se um novo paradigma metodológico – a “pedagogia da criatividade” – com ênfase na espontaneidade criativa e na experimentação. Essa concepção de arte-educação tinha suas bases nos princípios da Escola Nova, que rejeitavam a ênfase na transmissão de conhecimentos, na pedagogia diretiva, propondo o desenvolvimento da

percepção, expressão e espontaneidade, por meio de uma pedagogia experimental, onde o professor ocupava o lugar de facilitador da aprendizagem. (PEREGRINO, 1995, pp.32-33).

Em 1952, a criação do Centro de Estudos e Pesquisas do Conservatório de Música do Rio de Janeiro proporciona a troca de influências entre os arte-educadores e professores de Música em geral, o que determina, pouco a pouco, a transposição da “pedagogia da criatividade” para o interior das escolas públicas. (FUKS, 1991b). A criatividade absorvida pela escola e reproduzida em forma de “pró-criatividade”, opunha-se à prática do canto orfeônico e evitava cantar, *mas acabaria por dividir, com os resquícios orfeônicos, o cenário musical dessa escola* (FUKS, id., p.34).

Com ênfase na expressão criadora, no sentimento e na forma, essa pedagogia foi *desastrosamente* [confundida] *com a permissividade, com a ausência do pensamento, com o ‘laissez-faire’ e o espontaneísmo* (SANTOS, 1990, pp.31-32). A prática pedagógica do professor de música resultou na banalização do “deixar o aluno fazer arte”, sem nenhuma intervenção do professor, *como se a criatividade não pudesse, não devesse ser educada*”. (PEREGRINO, id., pp.33-34).

A pedagogia da criatividade, institucionalizada na década de 60, teve seu apogeu nos anos 70 quando da criação das licenciaturas curtas e do professor polivalente de Educação Artística. A ausência de fundamentação teórica e de objetivos claros, juntamente com a ideologia da não-intervenção do professor, propiciou o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se reduziu, na maioria dos casos, a uma multiplicidade de atividades isoladas, fragmentadas e inconsistentes, que enfatizavam o processo em detrimento do produto. Por vezes, o ensino não superava a sensibilização inicial com a voz e instrumentos de percussão, por meio de supostas atividades de “criação”. Essa opção por atividades isoladas não permitia ao aluno o contato com um campo de conhecimento amplo, que deveria envolver necessariamente atividades de composição, execução e apreciação. (HENTSCHKE, 2000).

Os anos 80 representam uma síntese do percurso histórico do ensino musical nas escolas públicas. Com relação à prática pedagógica, FUKS (1991b) identifica a presença de uma série de

canções de caráter diretivo que antecedem as diversas atividades – as “musiquinhas de comando”; um repertório de hinos cívico-escolares executados nas datas comemorativas; e a pró-criatividade, que se expressa de duas maneiras diferentes: o *laisser-faire*, que se caracteriza pelas atividades improvisadas, e um conjunto de melodias do nosso folclore, adaptadas com novos textos criados com o sentido de comando. Além das formas cantadas, a autora aponta uma modalidade mais recente, que se caracteriza pelo silêncio – o ensino dissertado do canto. Essa convivência metodológica, segundo FUKS (1991b), *é sem sombra de dúvida, uma herança modernista e uma herança da criatividade, onde de maneira misturada ou alternada soam o canto e o silêncio*, (p.35).

A esse hibridismo pedagógico somam-se inúmeras concepções de música e ensino de música. SANTOS (1990) relata uma reunião de professores de Educação Musical da rede pública de 1º grau que se deu em 1987, num dos grandes centros educacionais do nosso país, na qual os professores se caracterizavam de diferentes maneiras:

... você é professora de Educação Musical? Não! Eu sou de flauta doce. E você? Eu sou de coro. Eu trabalho com canto coral. E você? Eu não! Eu sou de Educação Musical. Eu sou de Arte-Educação. Eu, de Artes Integradas. Eu, de História da Música. Eu sou de Educação Artística. E eu, de Música. (p.31).

Segundo afirma a mesma autora, essa pluralidade de concepções reflete o momento caótico em que se encontra a experiência artística nas escolas públicas, no qual convivem opções contrapostas, com princípios e direções diversas, como se fosse possível *uma prática musical sem história, uma arte-educação sem os conteúdos de uma linguagem, ou que dispense a dimensão musical de experiência, ou como se os princípios da arte-educação não pudessem se refletir nas práticas vocal e instrumental* (id., p.31).

A música, que paulatinamente foi-se distanciando das escolas públicas nos anos 90, encontra-se presente atualmente em pouquíssimos espaços escolares. LOUREIRO (2001), em seu estudo exploratório sobre o ensino da música na escola fundamental em Belo Horizonte (MG), constata a quase inexistência da prática musical dentro do contexto escolar. De acordo com essa autora, o

que se verifica são práticas isoladas e irregulares: a música utilizada como recreação, recurso didático, auxílio para promoção de festas escolares, atividade lúdica, ou ainda, como auxílio para *minimizar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem*. (id., p.209). A mesma autora aponta ainda dois fatores que comprometem o ensino de música nas escolas: o pouco tempo reservado à prática musical e os conteúdos selecionados que se revelam distantes do contexto escolar e da realidade dos alunos.

1.1.3- Obstáculos e perspectivas para a educação musical nas escolas públicas

O registro da escolarização da música revela como, no decurso dos anos, configuram-se diferentes concepções sobre música e ensino musical, trazendo consigo a incerteza de quais sejam seus conteúdos, objetivos e métodos, e quais sejam os pressupostos e fundamentos lógicos que orientam a ação educativa. A prática musical nas escolas públicas denota a precariedade de seu ensino, que, legitimado por uma ideologia dominante, tem reduzido a música a um instrumento de poder a serviço de interesses políticos, ou ainda, a um adereço curricular por meio do esvaziamento de seus conteúdos formais.

Por outro lado, os professores, por apresentarem uma formação precária, carente de embasamento teórico/prático e didático/pedagógico, privados da consciência crítica de sua prática pedagógica, tendem a reproduzir as práticas incorporadas no seu processo de formação, repetindo os modelos cristalizados do ideário pedagógico-musical centrados nas concepções, crenças e valores tradicionais.

Hoje, diante desse percurso histórico, é possível dizer que a música se encontra presa dentro de um movimento concêntrico: o preconceito social. Destituída de seu real valor, a música tem sido considerada de menor importância na educação do ser humano, não ocupando seu lugar de direito no seu processo de escolarização no Brasil.

1.2- A formação e o perfil do professor de música na legislação educacional brasileira

Ao fazer esse pequeno percurso histórico do processo de escolarização da música no Brasil, percebeu-se que o último momento de ruptura metodológica deu-se na década de 60, com a pedagogia de criatividade. Passados mais de 40 anos, é curioso perceber que não houve nenhuma inovação pedagógica reclamando sua hegemonia, mas antes, uma mistura de práticas, concepções e objetivos, compondo um complexo ideário pedagógico. Nessa perspectiva, os anos 60 representam um marco importante na prática pedagógica do educador musical, requerendo, portanto, ampliar a análise sob outra ótica, na tentativa de elucidar questões que possam ajudar no entendimento dessa apatia pedagógica.

Retomando a discussão da década de 60, vamos assistir ao encontro do canto orfeônico com a pedagogia da criatividade no interior das escolas públicas. Apesar de essas práticas serem antagônicas entre si, FUKS (1991a) apresenta três fatores que considera atenuantes desse encontro entre o som e o silêncio: primeiro, o fato de que, após 30 anos de prática, o canto orfeônico já se encontrava desgastado nas escolas; segundo, a formação incipiente da maioria dos professores de música, que se serviram da liberdade apregoada por essa nova metodologia para camuflar a ausência de conhecimentos específicos; e, terceiro, a pretensão dos professores em aparentar uma certa modernidade pedagógica (pp.33-34).

No entender desta pesquisadora, outro fator corrobora o campo de forças, estabelecendo um momento fértil para a oficialização e perpetuação da “pró-criatividade” até os dias atuais: as concepções e as contradições presentes nas políticas públicas adotadas a partir da década de 60, como instrumento legitimador da prática pedagógica dos professores de música.

Dentro desse pensamento e considerando o âmbito deste trabalho, buscar-se-á assinalar algumas questões importantes presentes na legislação educacional, em especial na área de música, com base em alguns documentos oficiais. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/61* - , juntamente com outros atos oficiais, ajudará na compreensão de como se deu a inserção da música nesse primeiro desenho de organização do ensino brasileiro. A *Lei nº5.692/71* será tomada como referência para o momento de consolidação da pedagogia da criatividade nas

escolas públicas, e a *LDB/96* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte*, no sentido de compreender as exigências atuais diante da (re)introdução da música nas escolas públicas.

1.2.1- A *LDB/61* – A música e a pluralidade de lugares nos currículos escolares

Em meio ao cenário musical em que práticas antagônicas conviviam no interior da escola pública, assistimos, no campo educacional, à promulgação da primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Após um período de grande discussão, que durou treze anos, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDB n°4.024*.

Em essência, a *LDB/61* pouco mudou. A estrutura tradicional do ensino foi mantida, e o sistema educacional conservou sua organização segundo a legislação anterior. A Lei avança no sentido de dar maior flexibilidade aos currículos de cada grau e dos diversos ramos do ensino, que deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo-se uma certa variedade, segundo as preferências dos estabelecimentos, em relação às matérias optativas. Em matéria de legislação, a Lei também apresenta um progresso quando da descentralização, possibilitando aos Estados e estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Contudo, segundo afirma ROMANELLI (1982), *na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa.* (id., p.181).

O curso de formação de professores para o ensino primário e o pré-primário - ensino normal – era uma das modalidades de ensino médio da época. De acordo com o art. 35 da *LDB/61*, o currículo de cada ciclo do ensino médio deveria constar de disciplinas e práticas educativas. A organização curricular baseava-se numa concepção de formação do adolescente que exigia, por um lado,

... a assimilação de conhecimentos sistematizados, necessários à interpretação do mundo que o rodeia e à organização de sua futura atividade produtiva; mas [exigia] por outro

lado, a maturação da personalidade pelo despertar para o mundo dos valores e a integração [destes] nos hábitos da vida. (Parecer nº 131/62 - CFE).

Estabelecendo a diferença entre disciplinas e práticas educativas, esse Parecer esclarece que:

...costuma-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos dosados conforme certos endereços. (...) As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades dos adolescentes de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos ... (id., ibid.).

As disciplinas, de finalidade informativa e caráter teórico, tinham seu campo de conhecimento delimitado, ao passo que, as práticas educativas guardavam uma função formativa de natureza prática, “obedecendo a critérios mais elásticos”, não constituindo, portanto, um campo de saber sistematizado (id., ibid.).

Além das disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, a *LDB/61* previa, como norma para a organização do ensino de grau médio, a inclusão de *atividades complementares de iniciação artística*, entretanto, não esclarecia a natureza dessas atividades (Art. 38, IV). No ano seguinte à aprovação da Lei, como parte integrante da lista de livre escolha dos estabelecimentos, a música (canto orfeônico) aparece como disciplina optativa² e a educação artística como prática educativa opcional.³

A forma enxuta de redação da Lei gerou várias dúvidas nos estabelecimentos escolares, com relação à natureza da música na composição dos currículos. A partir de então, o Conselho Federal de Educação determina, como atividades complementares de iniciação artística, dentre

² “Normas para o Ensino Médio” de 1962; *Portaria nº 69/62 - CFE*; Instruções da Diretoria do Ensino Secundário – *Circular nº 1/62*

³ “Instruções da Diretoria do Ensino Secundário” – *Circular nº 1/62; Portaria nº 69/62 - CFE.*

outras, modelagem e escultura, desenho de expressão e pintura, música e canto orfeônico.⁴ Ainda em 1962, o Conselheiro Clóvis Salgado, situando no seu parecer o problema do ensino da Música no nível médio, afirma que o canto orfeônico, quando incluído no currículo das escolas médias, *deveria sê-lo, não como disciplina, mas como prática educativa.*⁵

A pluralidade de lugares ocupados pela Música na estrutura curricular – disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, todas de caráter opcional – denota a falta de clareza das políticas públicas com relação à importância da música e de seu ensino nas escolas, porém deixa transparecer, no discurso oficial, a certeza do lugar que a música não ocupava no currículo do ensino médio – o *status* de disciplina obrigatória. Por outro lado, revela a contradição da proposta, que permite à Música encaixar-se em qualquer lugar (destinado a ela), mesmo sendo esses de natureza e princípios contrapostos.

Como exigências técnicas e pedagógicas para ministrar as práticas educativas, o *Parecer nº371/63* afirma que *ao mestre (...) não se exija senão que ame seu trabalho e goste da companhia dos seus alunos; por outras palavras, que tenha qualidades humanas, ao lado da competência profissional.* Além disso, o “registro de professor” não será exigido aos professores de práticas educativas, que poderão obter a formação gradualmente nas próprias escolas, em cursos volantes promovidos pelo MEC ou em faculdades da região (id). Importa, aqui indagar: a que conceito de “competência profissional” o Parecer se refere?

Reiterando o documento anteriormente citado, o *Parecer nº898/65* afirma que, para *ministrar qualquer iniciação artística no campo da Música como prática educativa*, não se deve fazer exigência legal de diploma ou exame de suficiência, o que fatalmente fecharia as escolas de algumas regiões à preciosa colaboração *dos cantadores e violeiros, que não têm diplomas, mas são representantes legítimos do nosso folclore, que é preciso transmitir, a fim de preservar.*

“Cantadores e violeiros...” O ensino de música é o ensino do canto, e canto, um conjunto de canções do cancionário popular. Surge, então, a concepção de “competência profissional”:

⁴ *Parecer nº 331/62* - CFE

⁵ *Parecer nº 383/62* - CFE

qualquer professor ou leigo, desde que saiba algumas canções, e, acima de tudo ame o seu trabalho, é considerado competente para ministrar música nas escolas. Em que esse perfil romântico e restrito do professor de música da década de 60 se distancia do que encontramos no século XIX?

Havendo profissionais especializados para a prática educativa escolhida pela escola, os titulares de diplomas teriam a preferência legal para o magistério nas escolas. Todavia, quem eram esses profissionais “especializados”? Que formação específica tinham esses professores? O professor de Educação Musical, formado em cursos superiores de música, representava o profissional de formação mais sólida. O Conselho Federal de Educação fixou, em 1962, o currículo mínimo dos cursos superiores de música, determinando sua duração em quatro anos, incluindo o de professor de Educação Musical. Como esse professor só iria diplomar-se a partir de 1966, o Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando a atual situação, resolve assegurar o registro de professor de Educação Musical, no Departamento Nacional de Educação, *aos diplomados até 31 de dezembro de 1965 pelos cursos de formação de professor de instrumento ou de canto pela Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil ou por escolas superiores de música.*⁶

A partir de 1966, os professores habilitados em cursos superiores iriam ensinar nas escolas a “educação musical”, que não era considerada “o mesmo que Canto Orfeônico”: *uma escola [poderia] ministrar Canto Orfeônico sem dar Educação Musical, no sentido completo do termo (Parecer nº898/65).* A Educação Musical, por ser mais “ampla e teórica” poderia ser incluída nos currículos como disciplina, exigindo um profissional habilitado, ao passo que o Canto Orfeônico, considerado prática educativa, poderia continuar sendo ministrado por professores formados em nível médio pelos Conservatórios de Canto Orfeônico (id.). No entanto, na falta de professores regularmente formados, seria concedida *aos professores regularmente registrados em Canto Orfeônico autorização para o magistério de Educação Musical* (ibid.).

Verifica-se, nos documentos oficiais, uma visão dicotômica entre teoria e prática, que considera esses conceitos contrários e dissociados - a teoria é esvaziada da prática, e vice-versa. Em conformidade com a concepção de disciplina, a educação musical é considerada mais “ampla”,

⁶ Portaria nº 427/64 - CFE.

no sentido de que ela guarda conhecimentos teóricos com finalidade informativa. O Canto Orfeônico, concebido como prática educativa, é de natureza prática, com finalidade formativa. A educação musical caracteriza-se, também, por um menor compromisso com a questão musical, considerada prática, centrando-se somente nos aspectos teóricos. Não estaria essa concepção de música como prática educativa – atividade prática destituída da dimensão teórica, sem conteúdos e métodos próprios - conduzindo o ideário político-pedagógico ao longo dos anos? A qual, por tratar de maneira indefinida o conhecimento, tendo como acento principal a formação de hábitos, tem prescindido do professor com formação sólida para seu ensino nas escolas públicas?

1.2.2- Lei nº5.692/71 - A música como atividade artística

A indefinição das políticas públicas com relação à natureza da música – teórica ou prática, formativa ou informativa – aliada ao perfil do professor desenhado pela lei, corroborou para a oficialização da pedagogia da criatividade no interior das escolas públicas. Apesar de o canto orfeônico estar previsto na legislação oficial nos anos 60, no cotidiano escolar, ele foi sendo paulatinamente abandonado, cedendo sua hegemonia, na década de 70, à “sedutora” pedagogia da criatividade.

A partir da década de 70, os professores vão experimentar *o sabor da liberdade pós-orfeônica* (OLIVEIRA, 1992, p.38). Com a implantação da *Lei nº5.692/71* que institui a educação artística como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (Art. 7º), a pedagogia da criatividade, institucionalizada na década de 60, vai encontrar um campo fértil para vivenciar seu apogeu, amparada legalmente pela concepção de que *a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados*, e sua ênfase deve ser na *expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade (...), no desenvolvimento da imaginação* (Parecer 540/77).

Ao optar por empregar soluções amplas e flexíveis para atender ao quadro de modernização da economia brasileira, a Lei tornou-se mais um instrumento de mascaramento dessa realidade, agravando as distorções verificadas na evolução educacional do País. CHAUI (1977), discutindo essa questão, afirma que a reforma educacional implantada nos anos 70 nasceu da concretização

do acordo Mec-Usaid, que se assentava sobre três pilares: educação e desenvolvimento, que *propunha a formação rápida de profissionais para atender às necessidades urgentes do País quanto à tecnologia avançada*; educação e segurança, que *visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os 'problemas brasileiros'*; e, por último, educação e comunidade, que se referia à *ligação escola-empresa*, ou seja, a escola integrada à realidade social, fornecendo mão-de-obra barata às empresas.

Ao fixar as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, a *Lei nº5.692/71* apresenta, como um dos objetivos, qualificar para o trabalho e preparar para o exercício consciente da cidadania (Art. 1º). A estrutura anterior do ensino foi modificada, unificando-se o antigo curso primário e o ginásial num curso de 1º grau, com duração de oito anos, e em correspondência ao ensino médio, criou-se o 2º grau, com duração de três ou quatro séries anuais. (Art. 18 e 22).

Com relação ao currículo, as matérias foram convertidas em atividades, áreas de estudo e disciplinas, atribuindo-se o seguinte sentido aos termos:

... as primeiras, definidas como experiências vividas, deveriam ser predominantes nas primeiras séries do 1º grau. As segundas, constituídas pela integração de conteúdos afins, deveriam predominar nas séries finais desse mesmo grau. E as últimas, compreendidas como conhecimentos sistemáticos, deveriam predominar apenas no ensino de 2º grau (ROMANELLI, 1982, p.242).

O teor da proposta traduz-se na hierarquização do conhecimento, pressupondo-se que *a diferença entre a experiência e o saber não é de natureza, mas de grau de complexidade, e confunde-se uma concepção interdisciplinar do conhecimento e uma polivalente ou integrada*. (CHAUÍ, 1977).

Para a implantação da reforma, era necessário formar professores. No nível superior, existiam, na época, as Licenciaturas plenas em Música previstas na *LDB/61*, que tiveram a sua primeira turma formada em 1966. Para atender à obrigatoriedade da *Lei nº5.692/71*, foi criado o curso de licenciatura em Educação Artística, com o objetivo de *formar professores para as atividades*,

*áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor da arte.*⁷ (Resolução nº23/73, grifo meu).

Oficialmente, os estabelecimentos de ensino poderiam estruturar seus cursos de licenciatura de três maneiras distintas: oferecer a licenciatura de 1º grau de curta duração, proporcionando habilitação geral em Educação Artística; ou a licenciatura plena, que, além da habilitação geral, conduziria a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho;⁸ ou, ainda, abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração (Resolução nº23/73). Segundo PENNA (1994), o Conselho Federal de Educação estipulou, para as licenciaturas curtas, *a duração mínima de 1.500 hs. (contra 2.500 hs. da licenciatura plena), que [podiam] ser integralizadas em até um ano e meio, pretendendo fornecer ao aluno embasamento em todas as áreas artísticas suficiente para a atuação no 1º grau.* (p. 20). Salvo raras exceções, os cursos de Licenciatura em Música modificaram sua ênfase, transformando-se em cursos de formação de professores polivalentes de educação artística.

Após cinco anos de vigência da *Lei nº5.692/71*, o Conselho Federal de Educação, diante dos problemas apresentados pelos estabelecimentos de ensino com relação ao planejamento curricular, resolve emitir um Parecer sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares

⁷ Observando os dizeres da *Resolução nº23/73*, e buscando o significado da palavra setor, esta equivale a uma *subdivisão de uma região, zona, distrito, seção, etc* (AURÉLIO). Na verdade, as mudanças provocadas na escola de 1º e 2º graus pela *Lei nº5.692/71* impunham a formulação de novas propostas para a formação de professores. Diante disso, o conselheiro Valmir Chagas, do CFE, elabora um conjunto de propostas direcionadas para um novo modelo de formação de docentes, que se apresentam mediante uma série de Indicações (CANDAU, 1987). Na *Indicação nº23/73*, as licenciaturas da área de educação geral estavam agrupadas em três campos de conhecimento, a saber: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, e Ciências. O campo de Comunicação e Expressão subdividia-se em três cursos – Letras, Educação Artística e Educação Física - tendo cada um deles suas habilitações específicas. Por sua vez, o curso de Educação Artística poderia oferecer quatro habilitações distintas: Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas e Música. Observa-se, portanto, que a Música é uma habilitação do curso de Educação Artística, e este se insere num campo maior de conhecimento – Comunicação e Expressão. Segundo CANDAU (1987), das licenciaturas de 1º grau, as chamadas licenciaturas curtas, previstas na proposta Valmir, apenas as de Educação Artística (Resolução nº23/73) e de Ciências (Resolução nº30/74) foram regulamentadas por Resoluções. A mesma autora afirma que a área de Ciências foi a principal responsável por desencadear todo um movimento de reação ao novo sistema de formação de professores, e que este, enfatiza a autora, não nasceu das universidades ou faculdades em que o curso deveria ser oferecido, *mas de sociedades científicas como a SBF, a SBQ, a SBM e a SBPC, que começaram a alertar o MEC para a inadequação das novas propostas.* (id, p.26).

⁸ Além dessas áreas artísticas, a Resolução nº23/73 abre a possibilidade da não *exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas Instituições de ensino superior.* (Art. 2º, Parágrafo único).

previstos na Lei – o *Parecer nº540/77*.⁹ Dialogando com os educadores, o documento afirma que a explicação e suficiente divulgação de termos e expressões essenciais ao entendimento da filosofia da reforma - currículo, currículo pleno, matéria, atividades, áreas de estudo, disciplinas, etc. – foram feitas por meio da *Lei nº5.692/71*, do *Parecer nº853/71* e do *Parecer nº4.833/75*. O CFE, porém, observa que os educadores, por não dominarem bem os conceitos correspondentes, *as tarefas que realizam (...) se esvaziam de alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino.*

O CFE afirma ainda, nesse documento, que as escolas, preocupadas apenas com o cumprimento formal dos dispositivos legais, têm freqüentemente atribuído à Educação Artística e a outros componentes curriculares somente uma hora semanal em determinada série, o que denota a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular. Seus membros afirmam que os objetivos da Educação Artística, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde têm sido comumente distorcidos pelos educadores, *não por má-fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento e também, talvez pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda.* Além disso, eles acreditam que esses componentes curriculares não podem permanecer à margem dos currículos, visto que são elementos basilares da educação comum.

As contradições presentes no discurso do *Parecer nº540/77* apresentam-se sob dois aspectos. Primeiro, o Conselho desloca para o professor o entendimento equivocado com relação à Educação Artística e ao lugar que ela ocupa nos currículos, sendo que, no discurso oficial, a Educação Artística não corresponde a um campo de conhecimento ou matéria, mas antes, é uma *preocupação essencial do legislador*. Dentro da hierarquia do conhecimento, a educação artística converteu-se em “atividade”, que, entendida como lazer, *não [era] uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.* O lugar ocupado pela educação artística nessa hierarquia denota a pouca importância de seu papel na formação global do ser humano, ao contrário do que afirmam os documentos oficiais. Nesse

⁹ O *Parecer nº540/77* do CFE traz explicações e considerações sobre alguns dos componentes curriculares derivados do Art. 7º da *Lei nº5.692/71*: Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso.

momento, temos claramente uma equivalência entre o conceito de prática educativa presente na *LDB/61* e o conceito vigente de atividade, ocorrendo apenas uma mudança de nomenclatura.¹⁰

A segunda contradição diz respeito à formação dos professores. O CFE considera os professores inexperientes e despreparados para enfrentarem a reforma educacional, porém, ao invés de imprimir investimentos efetivos na sua formação, acaba por agravar a situação, pela criação das licenciaturas curtas e do professor polivalente em várias linguagens artísticas, e conseqüentemente, da concepção de arte e de educação artística adotada na proposta oficial.

Dentro do contexto da reforma educacional da década de 70, podemos destacar dois fatores importantes. Por um lado, a urgência de qualificar um grande número de professores a um baixo custo, para atuarem nas escolas públicas, aliada à concepção hegemônica de educação musical, traduziu-se na opção pela oferta de licenciaturas curtas. O aligeiramento da formação dos licenciados levou, portanto, a um empobrecimento do ensino das artes nas escolas públicas, visto que os professores não adquiriam um embasamento teórico/prático adequado para o estabelecimento de critérios e objetivos conscientes para desenvolver a educação artística de maneira efetiva.

Por outro lado, a pretensa formação polivalente que se desejava eficaz em várias áreas artísticas constituía um falso generalismo, por ser produto de uma formação que não superava a soma de fragmentos dispersos. (ENGUIITA, 1989, p.201). Por terem como objetivo uma abordagem geral das artes, os cursos de Educação Artística formavam professores com um conhecimento extremamente superficial, sem condições de uma prática pedagógica consistente em qualquer uma das áreas artísticas previstas no currículo.

¹⁰ O Conselho afirma, ainda, que, antes da *Lei nº5.692/71*, também havia Música na escola, mas que era tratada como disciplina em muitos casos. O ensino da Teoria Musical, apesar de propiciar conhecimentos interessantes, não dava muita margem à criatividade e à auto-expressão dos educandos. Por sua vez, o Canto Coral, que teve sempre uma *significação maior à medida que implicava atitudes de sensível valor educativo, (...) isoladamente não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística*. Percebe-se novamente que o legislador deixa transparecer a visão dicotômica entre teoria e prática, confirmando a equivalência dessa concepção à de prática educativa da *LDB/61*.

Diante desse cenário, a arte nas escolas públicas viu-se privada de sua função prioritária, de seu potencial de trabalhar o ser humano na sua totalidade cognitiva, emocional e sensorial. Se, por um lado, a *Lei nº5.692/71* trouxe para a escola pública as artes como componente curricular obrigatório, na tentativa de democratizar seu acesso à população em geral, por outro lado, essa mesma Lei não garantiu aos alunos a aquisição do saber artístico em nenhuma das áreas pretendidas. O caráter indefinido da lei e o processo conflituoso de sua implementação fizeram com que a música novamente se visse *cercada e cerceada por conflitos ideológicos, aprisionada por posições ora idealistas, ora positivistas, não conseguindo impor-se pela riqueza de sua própria prática*. (DALBEN, 1991, p.15).

A formação precária dos professores, sobretudo nos cursos de licenciatura curta, culminou no esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, gerando um ensino deficiente e excludente, que separava e distanciava cada vez mais a prática do saber, privando professores e alunos do direito à ampliação de seu universo cultural e musical.

1.2.3- A LDB/96 – A arte como área de conhecimento

Em meados dos anos 90, novas políticas educacionais surgem no Brasil. Com a promulgação da *Lei nº9.394/96*, são apresentadas as novas diretrizes e bases da educação nacional. O sistema de ensino passa a ser dividido em dois níveis: I- Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- Educação Superior. A primeira etapa da Educação Básica - educação infantil - será oferecida para crianças de zero a seis anos de idade; o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, poderá ser desdobrado em ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª s.), 2º ciclo (3ª e 4ª s.), 3º ciclo (5ª e 6ª s.), e 4º ciclo (7ª e 8ª s.); e, o ensino médio, etapa final da Educação Básica, terá duração mínima de três anos.

Dentre outras determinações da *LDB/96*, o artigo nº26, parágrafo 2º, determina que *o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*. Como os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, de acordo com o previsto no mesmo artigo, foram criados, em dois volumes, documentos curriculares de referência para o ensino

fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCN-Arte*) para o 1º e 2º ciclos, e outro para o 3º e 4º ciclos – que prevêem conteúdos mínimos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas a serem desenvolvidos em cada uma das linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança.

A *LDB/96* distancia-se da concepção de “atividade artística” da década de 70, inserindo a Arte nos currículos do ensino fundamental e médio como área curricular de conteúdos e objetivos próprios. Nesse sentido, a legislação atual rompe com a concepção, até então hegemônica, de música como atividade prática de função formativa, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada área artística.

Entretanto, PENNA & ALVES (1998) procedendo a uma análise crítica da fundamentação dos *PCN-Arte*, afirmam que *estes [documentos] são permeados por uma visão romântica da arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções.* (p.45). Argumentando, os autores acreditam que essa “bandeira” da arte como expressão e comunicação intuitiva, base da polivalência na educação artística da década de 70, teve papel central no esvaziamento dos conteúdos e no empobrecimento da prática pedagógica. Além disso, acreditam que *não é [por meio] da ênfase na emoção (...) que o ensino de arte pode ser defendido de modo mais consciente, mas antes [por meio] da explicitação de seu papel na democratização da cultura, com base na compreensão da arte como linguagem.* (p.62). Em outras palavras, seria abandonar a concepção romântica de arte, que enfatiza a intuição e a emoção, para entender a manifestação artística como sendo *o uso intencional de seus elementos e princípios de organização*, como afirma PENNA (1998, p. 71).

Os *PCN-Arte* têm como objetivo oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, que, no tratamento didático, deverão respeitar a seleção e a serialização das linguagens. Como a área de Arte engloba quatro modalidades artísticas, o que os documentos consideram desejável é que, ao longo da escolaridade, o aluno tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte. Com isso, fica previsto, para um bom planejamento, um ano de trabalho para cada modalidade de arte, sendo as outras artes contempladas por projetos interdisciplinares. Entretanto, espera-se que o trabalho seja realizado de modo que *cada*

modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. (2000, p.55). A crítica que aqui se levanta é com relação ao tempo de trabalho, ou seja, se este será suficiente para “desenvolver” e “aprofundar” os conteúdos específicos de cada linguagem artística, permitindo ao aluno apreender e estabelecer relações entre eles.

Outra questão a ser considerada é o perfil do profissional apto a desenvolver o ensino musical nas escolas públicas, explicitado na Lei. Em se tratando “Dos Profissionais da Educação”, a *LDB/96* prevê que:

*a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em **nível médio, na modalidade Normal.*** (Art. nº62, grifo meu).

Essa determinação legal representa um avanço em relação à *Lei nº5.692/71*, ao extinguir as licenciaturas curtas que tanto comprometeram a formação dos professores desde a década de 70. Surge, porém, um impasse: a formação considerada adequada para o professor de música nas escolas públicas.

Ao longo deste estudo, percebe-se que a formação do professor nas escolas normais de nível médio carece dos fundamentos mais elementares da linguagem musical, impossibilitando aos professores desenvolverem uma prática pedagógica séria e efetiva, de promover uma educação musical de qualidade nas escolas públicas. Entretanto, entendemos que o perfil do professor desenhado pela Lei revela a atual realidade brasileira: hoje dispomos, no mercado, de poucos professores de música formados em cursos de licenciatura plena, que não teriam como suprir imediatamente as escolas; além disso, grande parte dos cursos de licenciatura ainda está voltada para a formação do professor polivalente. (HENTSCHKE, 2000, p.63).

Apesar da previsão de que *até o fim da Década da Educação* [ano 2006] *somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*

(Art. 87, IV, 4º), o que nos preocupa é a seguinte questão: até que ponto essa disposição transitória conseguirá afirmar-se sobre o previsto no Art. 62, impedindo que esse, por estar inserido no corpo da Lei, se torne uma prática política permanente, como ocorreu em outros momentos da história da educação no País?

Em consonância com a *LDB/96*, o discurso dos *PCN-Arte* apresenta o mesmo problema com relação ao perfil do professor, quando afirma que,

... tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. (PCN-ARTE, 2000, p.57, grifo meu).

O fato de não se fazer essa diferenciação dos conteúdos por ciclo em nada resolve o problema, pois o professor continua sendo o mesmo. O professor de que falam os *PCN-Arte* é o professor generalista,¹¹ sem “uma formação mais acurada” na área de música, que, portanto, estará atuando nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda, como critério de seleção e ordenação dos conteúdos gerais da área de arte, o documento argumenta que estes devam ser *compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno* (id., p.56). Não seria esse critério válido também para os professores? A escolha de conteúdos ser compatível com o domínio e a capacidade de ensino do professor?

Fazendo uma análise dos conteúdos propostos especificamente para a área de música, convém fazer duas reflexões. Primeiro, com relação ao tom meritocrático do documento, que sugere ao professor discriminar alguns conteúdos em função da impossibilidade de aprendizagem dos alunos, tornando-os responsáveis pelas escolhas dos professores, que podem estar pautadas no seu despreparo profissional, em decorrência de sua formação. Por outro lado, observa-se que os conteúdos presentes no documento podem ser ensinados e aprendidos nas séries iniciais, desde que existam condições necessárias para a produção do conhecimento.

¹¹ O termo generalista, aqui, refere-se ao professor que desenvolve sua atividade docente nos anos iniciais de escolarização, e para isso, articula as diferentes áreas de conteúdo no processo de ensino.

Segundo, de acordo com os conteúdos propostos, percebe-se claramente a necessidade de formação musical específica do professor, com conhecimentos constitutivos da linguagem musical - gênero, forma, estilos, texturas, notações, sistema modal/tonal, dentre outros - e conhecimentos didático-pedagógicos – técnicas para a realização de arranjos, improvisações, interpretações e composições -, que funcionem como suporte para a prática pedagógica. Na verdade, a proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares vem legitimar a indefinição com relação à presença da música no currículo escolar, assim como a indefinição do perfil do professor apto a assumir a disciplina, prevendo conteúdos que certamente nunca serão escolhidos pelos professores em nenhuma das quatro séries iniciais.

Com a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica, são criados os *PCN-Arte*, como orientação nacional à prática pedagógica dos professores. Diante, porém, da precária formação musical desses professores, surge, então, um impasse: qual será o espaço real que a música ocupará como conteúdo fundamental? E qual profissional estará apto para trabalhar com as novas diretrizes curriculares? Não se corre o risco de repetir a década de 70? Os professores novamente sairiam em busca de atividades prontas, inovadoras e musicais?

1.2.4- O espaço da música nas escolas públicas: limites e possibilidades

Observa-se a partir deste estudo, que as políticas públicas implementadas até agora, só têm legitimado e agravado a situação do ensino musical nas escolas públicas, não apresentando medidas efetivas para transformar a realidade, limitando-se apenas à manutenção da situação vigente.

Oficialmente, na década de 60, a música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo sua presença nos estabelecimentos públicos de caráter opcional. Na década de 70, com a obrigatoriedade da Educação Artística, a música insere-se no contexto das escolas públicas como uma das linguagens artísticas previstas pela legislação, ou seja, ela passa a compor uma subárea de conhecimento – Educação Artística – esta, por sua vez, inserida num campo de conhecimento maior: Comunicação e Expressão. Na década de 90, a *LDB/96* mantém a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas públicas, e novamente a música muda de lugar: junto com outras linguagens artísticas, passa a compor uma área de conhecimento – a área de Arte.

O que se percebe é que os lugares que a música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não têm favorecido sua presença nas escolas públicas. Apesar de a música estar avançando ao longo dos anos, dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua autonomia nem sua importância. Mesmo com a nova *LDB/96*, que considera a Arte como área de conhecimento, a música não tem garantida a sua presença nos currículos escolares, visto que não existe a obrigatoriedade legal da presença de todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento público, de acordo com seu interesse ou a disponibilidade de professor, a escolha de qual ou quais linguagens artísticas deve(m) ser adotadas na prática escolar.

Por um lado, a legislação atual não impede a presença da música nos currículos escolares, porém estamos distantes da obrigatoriedade de seu ensino nas escolas públicas. Por outro lado, a *LDB/96* favorece a presença da música, não no corpo da Lei, mas, por meio dos *PCN/Arte*, que consideram a música como sendo uma das quatro modalidades artísticas. Entretanto, a forma enxuta de redação da Lei novamente deixa margem a várias interpretações do que venha a ser a expressão “ensino de arte”,¹² cabendo, sobretudo aos profissionais da área de música, solicitar maiores esclarecimentos sobre essa questão.

As mudanças políticas previstas na *LDB/96* envolvem todos os níveis de ensino da educação brasileira. Contudo, políticas educacionais de cima para baixo não garantem, por si só, o processo de ensino - elaboração, execução e avaliação - apesar da tentativa de controle dessa etapa mediante a elaboração dos *PCN-Arte*. Isso reflete a dificuldade de reconhecer que esse processo é reservado somente ao professor, sendo ele o único responsável pela construção do *curriculum* real, com grande poder de interpretação e criação. Do planejamento de ensino ao cotidiano da sala de aula, o ato educativo tanto pode ser consciente, reflexivo e desmistificado, quanto alienado, autoritário e reprodutor.

Esse período de transição com relação às políticas educacionais no Brasil anuncia um novo capítulo da história da educação musical nas escolas públicas, o que certamente nos convida à revisão de seus objetivos e fundamentos, e particularmente, do modelo de formação do professor

¹² *LDB/96*, Art. nº26, parágrafo 2º.

de música nos cursos de licenciatura, pois tudo o que e como se ensina na graduação terá seus reflexos nos demais níveis de ensino. Sendo assim, pensar o professor crítico, reflexivo e autônomo para atuar em escolas públicas é pensar, acima de tudo, a sua formação, pois, como afirma PERRENOUD (1999), *se o modelo de formação de alunos for reforçado pelo modelo de formação de professores, e vice-versa, de onde virá a mudança?* (p.82).

Nessa perspectiva, é necessário aprofundar o campo de análise, tomando como base os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura na área de música, buscando apreender o que tais cursos estão priorizando para a formação do professor. Em seguida, verificar o que os professores pensam sobre a formação do professor nos cursos de licenciatura e como se posicionam diante dessa realidade. Esse processo de reflexão em torno dos cursos de licenciatura na área da Música pretende trazer à luz concepções, valores e crenças que têm orientado o processo educativo dos professores de música, apontando os limites e as necessidades de transformação e adequação à realidade atual.

CAPÍTULO 2

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS: DIFERENTES MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos...
(RESENDE, 2001, p. 91)

Neste capítulo, será feita a análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos selecionados para a pesquisa, com o objetivo de esclarecer, sob a ótica dos documentos, os aspectos que têm delineado a identidade dos cursos de licenciatura na área de música. Para tanto, foram selecionados seis cursos de licenciatura na área de Música, dos sete existentes no Estado de Minas Gerais. A partir da análise dos documentos, foram discutidas as concepções presentes nos projetos, identificando o que existe de comum entre eles e em que se diferenciam, apontando os limites e possibilidades das propostas.

Trabalhando com o conceito proposto por VEIGA (2001), importa explicitar o que se entende por projeto político-pedagógico. Construir um projeto significa planejar alguma coisa que se tem intenção de fazer, de realizar. Sendo assim, projeto é um plano intencional que busca um rumo, uma direção. Toda escola tem um projeto educativo que dá suporte à organização do trabalho pedagógico, e que, por ter intenção e direção definidas, reflete o compromisso da escola com a formação do cidadão, delineando o perfil do aluno e o modelo de formação que se quer dar. Nessa dimensão, encontra-se a orientação política do projeto escolar que diz respeito aos valores, concepções e objetivos que estão orientando as ações educativas.

A dimensão pedagógica faz-se nos meios empregados para se obter esses fins, ou seja, faz-se na efetivação da intencionalidade política do projeto pela definição das ações educativas. Nessa perspectiva, político e pedagógico são duas faces de uma mesma moeda, dimensões

indissociáveis, que juntas definem a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

O processo de construção do projeto político-pedagógico do curso C2 vai de encontro com o conceito proposto por VEIGA (2001). Segundo esta autora O, o projeto político-pedagógico deve ser considerado como

um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, (...) [propiciando] a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania (p.13).

A mesma autora enfatiza que, o projeto político-pedagógico deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, e para se gestar uma nova organização devemos analisa-la e compreende-la. Acredita-se a análise dos elementos constitutivos da organização ESCOLAR trará relevantes contribuições para a comunidade acadêmica no que diz respeito à construção do projeto político-pedagógico.

Para tanto, esta autora aponta sete elementos básicos constitutivos da organização escolar:

- 1- as finalidades da escola, que diz respeito à reflexão sobre a intencionalidade educativa que a escola desenvolve, implicando em análise coletiva sobre quais finalidades precisam ser reforçadas. Dessa forma alicerça-se o conceito de autonomia, em que se enfatiza a responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos;
- 2- a estrutura organizacional da escola, que diz respeito as estruturas administrativas e pedagógicas. A escola deve buscar identificar, a partir da análise desses dois tipos básicos de estruturas, quais estão sendo priorizadas e por quem, o que traz à tona as relações de poder que controlam as finalidades que orientam a escola;
- 3- o currículo escolar, que se refere à organização do conhecimento escolar, pressupondo a interação entre sujeitos com os mesmos objetivos, sustentados por um referencial teórico. Daí a necessidade de um reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento, entendido como sendo, ao mesmo tempo, processo e produto. Quando da

organização curricular, é preciso considerar quatro pontos fundamentais: o currículo não é um instrumento neutro, sendo necessário identificar e desvelar os componentes ideológicos; o currículo está intimamente ligado a um contexto social, visto que é historicamente produzido e culturalmente determinado; a escolha do tipo de organização curricular, que deve abandonar a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento, para adotar uma relação aberta em que o conhecimento inter-relacione-se em torno de uma idéia integradora; o tipo de controle social exercido pelo currículo oculto, com vistas ao comprometimento com a liberdade, dando voz ativa e crítica aos alunos;

- 4- o tempo escolar, que quanto mais compartimentado, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais. Reformular o tempo escolar implica em alterar a qualidade do trabalho pedagógico, em que se estabelece *períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada* (p.30);
- 5- o processo de decisão, que deve abandonar o poder autoritário e centralizador, para estimular a participação de todos no processo de decisão. Para tanto, é necessário que se crie mecanismos institucionais visando a participação política de todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola;
- 6- as relações de trabalho, que deverão estar baseadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, *em contraposição à organização regida pela divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico* (p.31);
- 7- a avaliação do projeto político-pedagógico, que dentro de uma visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, [buscando] *explicitar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva)* (p. 32).

Sendo assim, a construção de um projeto político-pedagógico é um empenho coletivo, que implica em fazer rupturas com o existente para avançar. O projeto, entendido como uma reflexão de seu cotidiano, necessita de tempo para reflexão, ação e consolidação de sua proposta. Sendo assim, requer *continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório* (VEIGA, 2001, p.33).

2.1- Apresentação e análise dos projetos político-pedagógicos

2.1.1- Projeto do curso C1

A construção do projeto de reforma curricular do curso C1¹³ deu-se a partir do rompimento com algumas concepções vigentes até essa época, adotando-se, para tanto, novas bases para o encaminhamento da proposta, estabelecendo desafios a serem superados por esse novo modelo curricular. Tomando como fonte de discussão o documento *Flexibilização Curricular: Pré-proposta da Câmara de Graduação*, o Colegiado de Graduação do curso C1 procedeu à reflexão de duas questões fundamentais: a concepção de currículo e os limites do modelo conservatorial.¹⁴

Refletindo sobre a estrutura do currículo do curso C1, o Colegiado de Graduação concluiu que ela expressava uma rígida grade curricular, que se imaginava conter os conhecimentos (entendidos como acúmulo de informações) considerados necessários à transformação do aluno (visto como uma *tabula rasa*, um ser *parcialmente incapaz e ignorante*) em um profissional. A formação, que se restringia ao período universitário, dava-se por meio de um rol de disciplinas – que, na maioria dos casos, eram exclusivamente obrigatórias –, responsáveis por imprimir nos alunos o conhecimento contido em sua área específica de conhecimento.

Considerando inadequadas e superadas as concepções vigentes, o Colegiado de Graduação do curso C1 assumiu integralmente algumas das principais sugestões contidas no documento da Câmara de Graduação. Sendo assim, o curso passa a ser entendido como um *conjunto de possibilidades de formação*, um *percurso* com alternativas de trajetórias, em que o aluno, visto como *parceiro* do processo de produção do saber, tem a liberdade de definir seu próprio caminho. A formação universitária, redefinida pela própria dinâmica social como *etapa* de um processo de aquisição do conhecimento, deveria, segundo os idealizadores, proporcionar ao

¹³ Nessa instituição, a reforma curricular diz respeito aos cursos de licenciatura e bacharelado.

¹⁴ Esse modelo de formação musical nasceu na Europa do século XVIII, e disseminou-se na América Latina a partir do século XIX. Adotado nos conservatórios europeus, esse modelo enfatiza a música européia, sobretudo dos séculos XVIII e XIX; e os procedimentos técnicos centrados em atividades de reprodução.

aluno o acesso a um saber mais amplo, mediante a formação complementar em uma outra área de conhecimento que não a sua específica.

Nessa perspectiva, o modelo conservatorial tornava-se um obstáculo a ser superado. De maneira geral, os cursos de música oferecidos pelas universidades brasileiras seguem a lógica do modelo conservatorial, trazendo várias conseqüências para a formação do aluno. Com base nesse entendimento, o curso C1 apresentava duas críticas ao modelo conservatorial: primeiro, a ênfase na formação de intérpretes solistas; e segundo, a concentração excessiva em uma única forma de expressão e em um determinado repertório.

Acredita-se ser o “grande trunfo” da proposta de reforma curricular do curso C1 a superação do modelo conservatorial, e, para tanto, o currículo devia valorizar outras alternativas de percurso, incluindo, por exemplo, a música popular, a relação da música com as modernas tecnologias e a pesquisa em música. Além dos princípios sinalizados antes, a proposta de reforma curricular foi concebida em função de um “perfil” de aluno considerado “ideal” pela comunidade acadêmica dessa instituição. De acordo com o projeto do curso C1, o perfil do aluno, definido de maneira geral, compreende um

... satisfatório domínio de conhecimentos específicos de sua área, aliado a uma formação cultural ampla que o capacite para uma prática artística em profundo diálogo com a cultura brasileira e em consonância com as aspirações da sociedade. (p. 2).

O curso de Música oferece duas modalidades: o Bacharelado – que se divide em dezenove habilitações – e a Licenciatura. Em sintonia com as *Diretrizes Curriculares para os cursos de Música*, definiu-se, para os cursos, uma carga horária de 2.160 horas, com exceção das habilitações Composição e Regência, que apresentam um currículo de 2.700 horas.

O Bacharelado, como foi dito, oferece dezenove habilitações, sendo elas: Composição, Regência, Canto, Percussão, Piano, Violão, Harpa, Trombone, Trompete, Trompa, Fagote, Flauta, Oboé, Saxofone, Clarineta, Violoncelo, Violino, Viola e Contrabaixo. Para cada habilitação, ficou

estabelecido o número de créditos necessários para a integralização curricular, divididos em obrigatórios e optativos.

Alguns aspectos foram considerados importantes na organização das disciplinas optativas: as disciplinas obrigatórias para uma habilitação, em geral, seriam oferecidas como optativas para outras; os alunos de graduação poderiam ter acesso a disciplinas da pós-graduação, listadas como optativas nos diferentes grupos; e, por fim, cada grupo deveria guardar espaço para disciplinas *Tópicos*.¹⁵

As disciplinas optativas, que deveriam pertencer ao próprio curso de Música, foram reunidas em cinco grupos, de acordo com o seu conteúdo: grupo 1 – Estruturação da Linguagem Musical; grupo 2 – Teoria da Música; grupo 3 – Música de Conjunto e Práticas Interpretativas; grupo 4 – Música e Pedagogia; grupo 5 – Música e Tecnologia. Em cada grupo, de acordo com a habilitação, existia um número de créditos a ser cumprido pelo aluno, que em hipótese nenhuma deveria ser superior a dez.

Além desse total de créditos optativos preestabelecidos, existia um total optativo livre, que poderia ser cumprido pelos alunos de quatro maneiras diferentes:

- 1- Disciplinas optativas no curso de Música: para a integralização curricular, o aluno poderia optar por continuar a cursar as disciplinas optativas dos grupos listados anteriormente;
- 2- Formação complementar aberta: como se propunha no documento da Câmara de Graduação, o aluno poderia optar por integralizar o seu currículo *com disciplinas de outras áreas do conhecimento, de acordo com o seu próprio interesse*. (p.5). Esse conjunto de atividades acadêmicas exteriores à formação musical específica deveria ser elaborado pelo aluno e por seu orientador acadêmico, mantendo uma conexão conceitual com o curso de Música. A proposta, devidamente justificada, deveria submeter-se à análise e aprovação do Colegiado do curso;

¹⁵ No elenco de disciplinas optativas da grade curricular estavam previstas várias disciplinas *Tópicos*, como, por exemplo: *Tópicos em Música e Pedagogia*, *Tópicos em Música e Tecnologia*, *Tópicos em Teoria da Música*, dentre outras.

- 3- Outras atividades acadêmicas geradoras de créditos que possibilitariam a integralização de outras atividades além das disciplinas já estabelecidas. As atividades acadêmicas consideradas geradoras de créditos pelo Colegiado de Graduação eram: Iniciação científica, Iniciação à docência, Projetos de Extensão, Participação em eventos e Vivência profissional;
- 4- Formação livre: esse conjunto de componentes curriculares daria ao aluno a oportunidade de escolher, dentro de seu interesse, qualquer disciplina de qualquer curso da universidade, sem que houvesse necessidade de qualquer conexão entre elas ou com o curso de Música. Entretanto, essa escolha limita-se a um percentual máximo de 10% do currículo.

De acordo com a proposta, as trajetórias apresentadas anteriormente não são excludentes, podendo o aluno percorrer uma ou todas elas, respeitando-se, certamente, as possibilidades do seu currículo.

A partir dessa reforma curricular, a Licenciatura perde todas as antigas ênfases,¹⁶ passando a combinar *uma formação musical mais ampla e menos focada no domínio apurado de um instrumento, com uma preparação didática mais intensa*. (p. 6). Os currículos da licenciatura e do bacharelado incorporam as propostas de flexibilização da Câmara de Graduação, permitindo aos alunos as mesmas possibilidades de percurso. Segundo a proposta, a redução da pesada carga horária atual e a eliminação das ênfases nos instrumentos na licenciatura não significa a proposição de *uma formação radicalmente diferente da proposta para o bacharelado*, mas antes, *uma adequação do currículo às exigências do mercado de trabalho específico que o licenciado em música encontrará na sua vida profissional*. (id.).

Contudo, o currículo do curso da licenciatura apresenta algumas diferenças em relação às habilitações oferecidas pelo bacharelado. Primeiro, nos créditos obrigatórios, encontram-se presentes as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação (FaE), sendo elas: Introdução à Educação, Psicologia da Educação, Didática da Licenciatura, Estrutura e Funcionamento do

¹⁶ Anterior a esta reforma curricular, o curso C1 dava a possibilidade de ênfase em um instrumento musical, que era oferecido durante os quatro primeiros períodos do curso.

Ensino de I e II graus, e Prática de Ensino em Música. Segundo, nas disciplinas optativas, o grupo 04 – Música e Pedagogia – apresenta maior número mínimo de créditos. Por último, a ênfase instrumental seria dada somente ao violão, teclado e voz, considerados instrumentos musicalizadores.

Com essa nova proposta curricular, surge a figura do “orientador acadêmico”, ou seja, um professor responsável por um número determinado de alunos, com função de acompanhá-los mediante encontros, de no mínimo duas vezes durante o semestre. A partir dessa determinação, não seria admitida a existência de alunos sem orientador acadêmico, visto que a matrícula semestral ficaria condicionada à apresentação de um formulário preenchido por ambos: aluno e orientador.

O novo desenho curricular passa a apresentar uma estrutura composta de:

- 1- Disciplinas obrigatórias, que se subdividem em não-seriadas – instrumentos, canto, composição, regência - e as que não exigem pré-requisitos, ou seja, aquelas que não são rigorosamente definidas temporalmente na grade curricular, como, por exemplo, História da Música A, B, C e D;
- 2- Disciplinas optativas, que, em diálogo com os “campos de conhecimentos” sugeridos pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música, foram divididas em cinco grupos: Estruturação da linguagem musical, Teoria e Pesquisa em Música, Música de conjunto e práticas interpretativas, Música e Pedagogia, e Música e Tecnologia;
- 3- Atividades acadêmicas obrigatórias, como, por exemplo, Grandes Grupos Instrumentais e Prática de Repertório Coral;
- 4- Formação Complementar Aberta, que permite o acesso a disciplinas de outras áreas do saber, desde que se mantenha uma conexão conceitual com o Curso de Música e se obtenha a aprovação do Colegiado;
- 5- Outras atividades acadêmicas geradoras de créditos, que não sejam disciplinas, tais como: Iniciação Científica, Iniciação à Docência, Projetos de Extensão, Participação em Eventos e Vivência Profissional;

- 6- Formação Livre, que permite ao aluno escolher qualquer disciplina sem que se mantenha conexão conceitual com seu curso, respeitando, para tanto, o limite máximo de 10% da carga horária total do curso, o que significa 14 créditos para a licenciatura e bacharelado.

2.1.1.1- Análise da proposta

A construção da reforma curricular nessa instituição tomou como referência o documento *Flexibilização Curricular: pré-proposta da Câmara de Graduação*, e as novas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*. A elaboração desses referenciais assumiu importante papel na construção dessa proposta de formação, visto que possibilitou embasar as discussões sobre reforma curricular que se arrastam, naquela unidade acadêmica, desde o início da década de 90. No entanto, acredita-se que o que desencadeou a construção dessa proposta de reforma curricular foi a elaboração da *Pré-Proposta de Flexibilização Curricular da Câmara de Graduação*, documento aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em dezembro de 1998. Esse documento tornou-se Resolução com o objetivo de complementar as Normas Gerais de Ensino de Graduação da instituição, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização dos currículos de graduação.

As *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*, apesar de representarem um referencial importante, surgiram em junho de 1999, portanto, seis meses depois do documento anterior. A proposta de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Música data de agosto de 1999, ou seja, sua elaboração se deu dois meses após a apresentação das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*.

A comunidade acadêmica do curso C1 vê no programa de Flexibilização Curricular da Câmara de Graduação a possibilidade de completar a sua integração, já que este permite *que as diferenças entre os cursos vigorem na Universidade*. (p.1). Sendo assim, torna-se possível inverter o processo de elaboração curricular adotado até então: em vez de encaixar o currículo num formato pré-estabelecido pela universidade, surge a possibilidade de ele se tornar uma *representação natural* daquilo que acreditam ser importante para a formação de um músico.

Além disso, consideram a proposta de Flexibilização Curricular um elemento capaz de dar início a um processo de reorganização global da universidade, o que possibilitará, entre outras coisas, um melhor aproveitamento de seu enorme capital humano, a criação de mecanismos para oferecer ao aluno uma formação mais ampla e adequada às exigências da sociedade, e a oportunidade de tornar seu curso “melhor e mais ágil”.

O projeto do curso C1 explicita, nas premissas para a elaboração do currículo, a *extraordinária fonte de discussão* que o documento da Câmara de Graduação proporcionou, afirmando que *suas principais sugestões foram integralmente assumidas pelo Colegiado de Graduação*. (p.3). Diante disso, tornou-se necessário analisar a *Pré-Proposta de Flexibilização Curricular da Câmara de Graduação*, no sentido de compreender as críticas e sugestões apresentadas, e de indicar quais foram adotadas ou não pelo Colegiado de Graduação dos cursos de Música.

Ao tomar contato com o documento da Câmara de Graduação, esta pesquisadora percebeu que várias sugestões foram incorporadas pelo Colegiado de Graduação do curso C1 para a construção de sua proposta curricular: a concepção de curso como percurso, no qual cada aluno tem um grau de liberdade relativamente amplo para definir alternativas de trajetória a serem adotadas na vida acadêmica; currículo flexível, entendido como sendo *qualquer conjunto de atividades acadêmicas previstas para a integralização de um curso*,¹⁷ (p.5) aluno como parceiro do processo de produção do saber; formação como etapa de um processo de aquisição do conhecimento; e conhecimento como saber mais amplo em outras áreas de conhecimento.

Com base no documento da Câmara de Graduação, percebeu-se que os pontos considerados centrais pela proposta – flexibilidade e diversidade – foram incorporados pelo Colegiado de Graduação do curso C1. Esse fato permitiu desamarrar a estrutura rígida de condução do curso de música, possibilitando ao aluno imprimir ritmo e direção ao seu processo de formação, além de oferecer uma formação complementar em outra área de conhecimento. Diante disso, o documento da Câmara de Graduação torna-se um importante referencial para a nova proposta

¹⁷ Definiu-se por Atividade Acadêmica Curricular *aquela considerada relevante para que o estudante adquira, durante a integralização curricular, o saber e as habilidades necessárias à sua formação e que contemplem processos avaliativos*. .

curricular do curso C1, sinalizando para questões fundamentais para a construção de uma proposta curricular inovadora e adequada à realidade atual.

Entretanto, o documento da Câmara de Graduação apresenta, como sendo o **aspecto mais crítico** do atual modelo curricular, a excessiva centralização do processo de ensino no Professor, que, com grande frequência, tem como função recriar e reinterpretar o conhecimento, para repassá-lo ao aluno mediante aulas expositivas teóricas. O documento afirma que, nessa atual concepção de currículo, perde-se a *alternativa de oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica, permitindo-lhe extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional*. (p.5).

Apesar de a questão metodológica ter sido considerada pela Câmara de Graduação como o *aspecto mais crítico* do atual modelo curricular, o Colegiado de Graduação do curso C1 não a reconhece em sua proposta curricular, nem mesmo a elege como uma implicação do modelo conservatorial. Com relação aos limites do modelo conservatorial, o Colegiado de Graduação apresenta apenas duas críticas: a meritocracia (a ênfase na formação solística) e o etnocentrismo (a centralização em um determinado repertório). Apesar de pertinentes, são restritas as críticas apresentadas pelo Colegiado de Graduação do curso C1, visto que a proposta curricular reconhece parcialmente as conseqüências da perpetuação do modelo conservatorial no interior da universidade, problematizando apenas a música que se ensina (objeto de estudo) e os fins (para que se forma): não menos importantes são as implicações metodológicas desse modelo (os meios).

Com base em concepções estreitas de música entendida como atividade isolada e de ensino musical como repasse de conhecimentos estáticos, as metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem, dentro do modelo conservatorial, privilegiam a pedagogia tradicional, enfatizando os processos de reprodução. O aprendizado instrumental, além de perpetuar um determinado repertório, dá-se, na maioria das vezes, por meio de atividades de reprodução – ênfase na performance –, inibindo processos de criação e improvisação, reflexão e análise dos aspectos composicionais, não proporcionando aos alunos a vivência e a apreensão da linguagem musical na sua totalidade. Da mesma maneira acontece com o ensino dos conteúdos específicos

da linguagem musical: eles são repassados, em sua maioria, por meio de aulas expositivas, ou ainda, de aulas que priorizam a memorização e a reprodução de elementos isolados e/ou de regras e técnicas da linguagem musical.

Superar o modelo conservatorial implica não só eliminar dos currículos o caráter meritocrático e etnocêntrico, valorizando outras alternativas de percurso - a música popular, a relação da música com as modernas tecnologias e a pesquisa em música - como afirma o documento do Colegiado de Graduação, mas também repensar as metodologias empregadas para o ensino-aprendizagem da linguagem musical, ou seja, como se ensina, no cotidiano escolar, a prática pedagógica do professor formador.

Sendo assim, pergunta-se: como o curso C1 espera formar alunos críticos e reflexivos sem romper com metodologias que enfatizam processos de ensino pautados na reprodução? Pois, como afirma o documento da Câmara de Graduação, a predominância desse método tradicional de ensino transforma o aluno em *elemento passivo da aprendizagem*, inibindo sua capacidade de compreensão, estruturação e resolução de problemas, privando-o do desenvolvimento do olhar crítico e do pensamento independente.

Retornando ao documento do Colegiado de Graduação do curso C1, observa-se que a proposta não menciona o que considera importante para a formação do professor de música: o Colegiado de Graduação acredita ser esse novo modelo curricular uma decorrência natural daquilo que seus membros consideram ser *importante para a formação de um músico*. (p. 2, grifo meu), delineando como *perfil ideal* do aluno formado nessa instituição uma formação que contenha conhecimentos específicos de música, aliada a uma formação cultural mais ampla, capacitando-o para uma prática artística. O que se observa é que a proposta do Colegiado encaminha para a definição do perfil do bacharel - do músico instrumentista, regente ou compositor – para a *prática artística*, não explicitando o que considera como o “perfil ideal” do professor de música para a prática docente.

Com relação à formação instrumental do licenciado, a proposta do Colegiado de Graduação afirma que o fato de se eliminarem as ênfases nos instrumentos não significa a proposição de um

perfil *radicalmente diferente* do bacharelado, mas antes uma adequação ao atual mercado de trabalho. Primeiro, não se define o perfil do professor, nem mesmo explicita para qual mercado está formando seu profissional. Segundo, se o mercado de trabalho do licenciado é diferente do bacharel, o seu perfil também não seria? E, conseqüentemente a sua formação? Qual é a concepção de professor de música apresentada pelo Colegiado de Graduação? O que acham que confere identidade ao curso de licenciatura? Apenas uma formação pedagógica “mais intensa”? Como pensam em fazer a formação teórico-prática do aluno?

No projeto político-pedagógico do curso C1, não se encontra qualquer referência à formação didático-pedagógica do professor de música. Trazendo neste momento a fala de P1a, pode-se perceber a inexistência dessa discussão no processo de construção do projeto desse curso:

*... como é que a gente vai implantar as 800 h? **Eu acho que há uma coisa mais básica para discutir.** Onde a gente vai colocar 800h de ensino para o licenciando em música, que não tem mercado para o aluno? O que é isso? 800h fazendo prática de ensino para dar aula onde?*¹⁸

A indefinição do curso C1, com relação aos espaços de atuação de seu profissional, dificulta o direcionamento da formação prática do licenciando, questão fundamental na formação do professor de música. Além disso, essa fala denota a concepção dicotômica de teoria/prática, que, concebidas como dois processos dissociados e sobrepostos, acaba por perpetuar a formação fragmentada das licenciaturas, fato tão criticado na literatura em geral. Como esperam equacionar a exigência legal da distribuição da formação prática do aluno ao longo do percurso acadêmico, articulada à formação teórica?

Outra fala de P1a revela a desinformação sobre a atual legislação educacional, sobretudo no que diz respeito à formação e atuação dos professores de Música na rede pública:

¹⁸ De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – os cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, deverão conter 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. (Art. 1º, parágrafos I e II).

... eu me lembro na época que eu estava trabalhando na reforma do currículo, o pró-reitor de graduação me perguntou se eu sabia que os parâmetros curriculares do ensino fundamental e médio contemplam música na área das linguagens. Pois é, vocês conhecem? Eu não.

Como esperam formar um profissional competente para atuar nas escolas públicas, com postura crítica em relação a esse espaço de trabalho e às propostas oficiais, quando se desconhecem num curso de formação de professores de Música, a existência, os fundamentos e os limites dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Arte?*

Com relação à flexibilidade de percurso do aluno, observa-se que o currículo imprime maior flexibilidade ao bacharelado em todas as suas habilitações, que contêm um total de créditos optativos superior a 60 (sessenta), sendo este mesmo número considerado o máximo para a licenciatura. Dentre os cursos de mesma carga horária que a licenciatura, Sopros e Cordas apresentam o menor número de créditos não obrigatórios - 72 créditos, sendo 30 preestabelecidos e 42 livres - e os cursos com maior variedade de percurso são os de Piano, Violão e de Harpa, com 108 créditos no total, sendo 38 preestabelecidos e 60 livres. Diante dos dados, percebe-se que a licenciatura constitui um curso com o currículo menos flexível do que todas as habilitações do bacharelado, o que denota a concepção de perfil mais específico para o professor de Música e um perfil mais amplo para o bacharel.

O curso C1, que, antes da reforma curricular, era licenciatura em Música com ênfase na formação instrumental, passa, a partir de então, a oferecer graduação em Música, na modalidade licenciatura, com perfil menos centrado no instrumento, enfatizando a formação mais ampla e diversificada de seu profissional.

2.1.2- Projeto do curso C2

Nessa instituição, o Curso Superior de Música foi criado quando da fundação do Conservatório Musical, em 1957. Em 1969, essa instituição foi transformada em Faculdade de Artes, passando a integrar a universidade, que foi federalizada somente em 1978.

A partir da promulgação da *Lei nº5.692/71*, que torna obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus a disciplina Educação Artística, o Departamento de Música cria, junto com o Departamento de Artes Plásticas, o Curso de Educação Artística – Licenciatura Curta e Plena – para as habilitações específicas. O curso de licenciatura plena em Educação Artística/Habilitação em Música teve seu reconhecimento em 1977.

Os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e com 1.500 horas, ofereciam uma formação em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. A falta de profissionais da área para suprirem as escolas, aliada à regulamentação da Lei para o exercício do magistério de 1º grau, tornou a licenciatura curta um curso bastante solicitado e o preferido pela sociedade.

Todavia, a partir de uma constante avaliação do desempenho desses profissionais, chegou-se à conclusão de que esse curso, na modalidade de licenciatura curta, não atendia aos objetivos propostos pelos Departamentos, visto que a equitativa distribuição da carga horária das três artes – Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas – implicava uma desvalorização da área de escolha do aluno: o aluno de música não conseguia fazer música e o curso estava deixando de ser uma *proposta de formas inventivas e criadoras, tornando-se um aglomerado de experiências e não um processo.* (p.5).

Diante da redução da procura desses cursos e do descrédito na Educação Artística, o currículo foi modificado a partir de 1984, extinguindo-se a licenciatura curta em Educação Artística, passando a oferecer somente a modalidade de licenciatura plena com habilitação específica em cada área artística. Sendo assim, esse curso passa a ter como objetivo *a formação do professor, preocupando-se essencialmente com o caráter científico no trato do conhecimento e a formação global do indivíduo* [como] *ser social* (p.5).

Com a mudança curricular, houve uma sensível redução da carga horária das outras áreas artísticas – Artes Plásticas e Artes Cênicas – e foram inseridas disciplinas da área específica de Música e da área de formação global do aluno. Além disso, aumentou-se o leque de opções para instrumentos e canto para os alunos da licenciatura e do bacharelado.

A partir de 1987, após três anos de funcionamento dos cursos, novos problemas foram identificados, surgindo a necessidade de outra reformulação curricular. Diante da análise estatística dos currículos vigentes (análise dos históricos escolares; relação das disciplinas com o maior número de trancamentos; reprovação por nota e frequência; transferência e abandono), iniciou-se a discussão desses dados e a organização de uma proposta de atividades complementares, para a estruturação dos novos currículos, divididas em duas etapas: na primeira, foram feitas visitas às universidades, para conhecimento do funcionamento de seus cursos, participação em congresso, análise de currículos de outras universidades; e na segunda etapa, que contou com a participação de um professor assessor, foi elaborado pelos alunos, a partir de discussão com os professores, um anteprojeto de currículo, além da discussão dos currículos vigentes pelos professores, que, divididos por áreas afins, visavam a levantar problemas e soluções tais como: extinção de disciplinas, junção de conteúdos e propostas de novas disciplinas.

A realização das duas etapas serviu de base à reestruturação dos cursos, e a metodologia de trabalho adotada reflete o caráter democrático da proposta, que se pautou na *ampla discussão com alunos e com a comunidade interessada em geral, fundamentação teórica e na reflexão profunda e análise crítica da prática curricular vigente* (p.7).

A partir dos resultados colhidos nas duas etapas, e considerando, dentre outros aspectos, que a formação do professor, do músico e do cantor se dá por meio de um embasamento científico mais intenso, tendo claras suas diferenças de atuação profissional, o Departamento de Música propõe um novo currículo, a partir de 1992, tendo como base os seguintes princípios:

- 1- definição de áreas de atuação para o educador musical, para o músico e para o cantor, fundamentadas na percepção e elaboração de conhecimentos específicos e complexos;
- 2- valorização da formação pedagógica geral, ênfase à área de Ciências Sociais, na fundamentação da forma de atender mais efetivamente à fusão da teoria com a prática;
- 3- autonomia do aluno para organização do seu próprio estudo, com possibilidades de especialização ou concentração em áreas de interesse, dentro de um leque maior de disciplinas optativas;

- 4- redimensionamento filosófico dos elementos básicos pertinentes ao discurso musical. Superação de uma prática mecânica e repetitiva, pela compreensão da lógica da linguagem musical, considerando o princípio de autonomia e cooperação. Assim, é justificada a inclusão do trabalho interdisciplinar por meio de projetos integrados;
- 5- valorização da pesquisa, numa visão artística baseada no conhecimento e contextualizada nos aspectos estéticos, históricos e filosóficos. Nesse sentido, justifica-se a inclusão de um trabalho final de curso escrito sobre temas da área de música, orientado por professores do próprio Departamento.

Tais princípios traduzem-se nos objetivos do curso, sendo eles: flexibilizar o currículo, a partir do aumento de disciplinas optativas e da redução de pré-requisitos; trabalhar coletivamente numa perspectiva interdisciplinar, mediante a integração de disciplinas; valorizar a formação pedagógica geral, enfatizando a área de Ciências Sociais; valorizar a pesquisa científica; equilibrar a fundamentação teórica com a experiência prática.

O novo modelo curricular de 1992, vigente até então, teve como fundamentação legal o *Parecer nº1.284/73* do CFE, que define a parte comum e diversificada dos currículos; a *Resolução nº23/73*, que fixa os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Educação Artística; *Resolução nº9/69* do CFE, que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica dos cursos de Licenciatura; o *Decreto-Lei nº69.450/71*, que obriga a inclusão da Educação Física em todos os níveis de ensino; o *Decreto-Lei 869/69*, que obriga a inclusão da Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino; a *Portaria nº2720/77*, que trata da viabilidade de ministrar Estudos de Problemas Brasileiros em caráter intensivo; a *Portaria nº948/79*, que inclui a carga horária de Prática de Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros na carga horária mínima dos cursos.

O curso de Educação Artística/Habilitação em Música passou a totalizar 2.590 horas, sendo 1.800 de disciplinas obrigatórias, e 790 de disciplinas optativas, oferecidas pelo Departamento de Música ou por outros departamentos da universidade, de acordo com a área de interesse do aluno. O curso, de regime semestral com período integral, tem uma duração de nove semestres, portanto, quatro anos e meio.

A estrutura curricular foi elaborada a partir do agrupamento das disciplinas em cinco grandes áreas - Artes, Música, Formação Pedagógica, Outras e Optativas – que, na sua totalidade, permitem ao aluno obter uma formação pedagógica e artística, sendo esta composta de um elenco de disciplinas que abrange a área específica de Música e a área de Artes.

Para a formação artística, a área de Música engloba as seguintes disciplinas: Teoria da Música (Percepção Musical; Linguagem e Estruturação Musical); Prática Musical (Práticas Instrumentais; Técnica Vocal; Canto Coral. Regência); e Musicologia (História da Música; Filosofia da Música; Folclore Brasileiro; Metodologia Científica; Linguagem e Estruturação Musical Integrada; Pesquisa em Música). Como disciplinas da área de Artes, foram previstas: História da Arte; Formas de Expressão e Comunicação Artística; Estética e Português.

A formação pedagógica fica subdividida em duas partes: para a formação geral, ficam previstas as disciplinas Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Psicologia da Educação e Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado; e para a formação específica, Metodologia da Iniciação Musical e Projeto Integrado.

Para complementação da carga horária do curso, o aluno deve escolher as disciplinas optativas de seu interesse, dentre as oferecidas no âmbito dos departamentos da universidade, e todo aluno deve cursar dois semestres de Práticas Desportivas e Estudo de Problemas Brasileiros.

Em 1995, foram incluídas, nos currículos, novas disciplinas optativas, além da inclusão da percussão como opção instrumental. No ano de 2000, foi elaborada, pela equipe de Educação Musical do Departamento, e encaminhada ao coordenador do curso para apreciação e aprovação, a proposta de ampliação de carga horária das disciplinas Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado 1, 2, e 3, para Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4, em cumprimento à determinação da *LDB/96*, que prevê o total de 300 horas de estágio supervisionado para os cursos de formação de professores. A partir dessa proposta, ficam previstos quatro semestres para o estágio supervisionado, que passa a ter início no 6º período do curso.

Diante da proposta, a referida disciplina passa a ser distribuída em quatro semestres, com carga horária de 75 horas-aula para cada período, com início no sexto período do curso. Essa disciplina, considerada o momento de síntese da formação musical e pedagógica dos alunos, tem como objetivos:

- 1- propiciar o estágio supervisionado em espaços de ensino e aprendizagem em música que possam colocá-los em situações específicas relacionadas ao contexto profissional;
- 2- instrumentalizar os alunos para o pensamento crítico, reflexivo e autônomo;
- 3- promover a interação das disciplinas músico-pedagógicas, pedagógicas e a iniciação à pesquisa.

A partir dessa proposta, o curso passou a computar uma carga horária obrigatória de 1.830 horas (aumento de 120 horas), que somadas às 790 horas-aula de carga horária optativa, passaram a totalizar 2.620 horas.

Para a realização dos estágios, ficam previstos espaços formais e informais de educação musical, tais como: escolas públicas e privadas de educação infantil; escolas públicas e privadas de ensino fundamental, médio e educação profissional; escolas públicas e privadas de ensino de música; oficinas de música; coral infantil e juvenil; situações informais de ensino-aprendizagem em música.

Atualmente, o curso C2 oferece, como opção instrumental, canto, flauta-doce, flauta transversal, viola, violino, violão, piano e percussão. Para integralizar o curso, o aluno terá o mínimo de três anos e o máximo de sete anos. Para o ingresso no curso, o aluno deverá submeter-se à prova de habilidade específica, na qual fará a opção por somente um dos instrumentos oferecidos.

2.1.2.1- Análise da proposta

Da mesma maneira que o anterior, o curso C2 acompanha a trajetória de conservatórios federalizados. No entanto, essa instituição cria a licenciatura em Educação Artística quando da implantação da *Lei nº5.692/71*, nas modalidades curta e plena. Já em meados da década de 80, esse curso, avaliando o desempenho de seus profissionais, constata a inadequação da formação

do professor nas licenciaturas curtas, além de questionar a desvalorização da área de escolha do aluno. Sendo assim, doze anos antes da *LDB/96*, a instituição já extingue as licenciaturas curtas, além de reduzir a carga horária das outras áreas artísticas, enfatizando a área específica de Música e a formação global do aluno.

Como está exposto no projeto desse curso, percebe-se, na comunidade acadêmica, a postura crítica e democrática com relação à construção do projeto político-pedagógico. A trajetória do curso C2 mostra a tradição de se realizar, a cada novo estágio do curso, o diagnóstico da realidade; a adoção de novas concepções; a implementação de ações com vistas à transformação curricular; e a avaliação do processo de implantação e vigência das propostas adotadas.

Esta é uma característica bastante positiva, pois permite aos sujeitos envolvidos na ação educativa desvelar, de maneira crítica, a realidade da escola, apontando novos caminhos para a realimentação do processo de construção da identidade de seu profissional. O processo de construção curricular do curso C2 tem suas bases numa discussão democrática e coletiva, envolvendo professores, alunos, consultores, além da presença da fundamentação teórica, que funciona como suporte às discussões levantadas.

A proposta curricular do curso C2, apesar de conter pontos relevantes na sua construção, implementação e avaliação, apresenta alguns elementos a serem modificados. Trazendo aqui a fala do Grupo Focal, P2 afirma que, desde a promulgação da *LDB/96*, o curso C2 já se estava articulando para uma nova reformulação curricular. No entanto, a comunidade acadêmica estava aguardando uma maior definição da legislação educacional, que passava por um período de elaboração de vários documentos oficiais.

Diante disso, a base legal que sustenta o projeto do curso C2 causa um engessamento na estrutura curricular, além da sobrecarga de disciplinas obrigatórias exigidas pela legislação anterior. A pouca flexibilidade curricular impede a possibilidade da aquisição de conhecimentos mais amplos em outras áreas do conhecimento, além de não permitir percursos mais variados aos alunos: o currículo se encontra composto apenas por disciplinas.

No entanto, o curso C2 delinea o perfil de seu profissional, entendendo a diferença de atuação profissional entre licenciado e bacharel; preocupa-se com a fusão da teoria com a prática; já aponta para a necessidade da flexibilização curricular e o oferecimento do percurso diversificado; busca a autonomia intelectual, o trabalho coletivo, e a interdisciplinaridade por meio de projetos conjuntos, além da visão de superação do modelo tecnicista; valoriza a inclusão da pesquisa e o desenvolvimento da escrita.

2.1.3- Projeto do curso C3

A década de 30 representa, para a educação musical no Brasil, o momento em que toda a escola pública passou a cantar, por meio da prática do canto orfeônico. Villa-Lobos, nomeado chefe do Serviço de Educação Musical (SEMA) em 1932, implantou o canto orfeônico nas escolas de todo o País, passando a coordenar, anualmente, a realização de gigantescas concentrações orfeônicas, atingindo o número de 41.000 cantores, em comemoração ao dia da Pátria.

Nas últimas décadas, a prática musical nas escolas públicas tem sido extinta, devido às mudanças políticas ocorridas no Brasil. Em 1964, a portaria ministerial de 30 de junho extinguiu implicitamente o Curso de professor de Música vigente nos conservatórios, sem que fosse criado nos estabelecimentos de ensino, o Curso de professor de Educação Musical previsto na *Portaria Ministerial de 27/12/1962*. Esse fato levou à redução de professores habilitados para lecionar música nas escolas públicas, privando a maioria da juventude brasileira do acesso à cultura artística.

Com a promulgação da *Lei nº5.692/71*, o problema da formação do professor de música agravou-se ainda mais com a criação das Licenciaturas Curtas, que formava o profissional polivalente, habilitado a lecionar as artes em geral nas escolas públicas. Esse professor, carente de uma formação sólida em cada uma das áreas artísticas e de um adequado preparo pedagógico, não possuía a capacidade nem o preparo suficiente para o desempenho eficaz de sua função nos espaços escolares.

A redução de profissionais competentes formados na área de artes, ao lado da formação precária de muitos professores nos cursos de licenciatura curta, tem agravado a situação do ensino das artes nas escolas públicas, privando o aluno do desenvolvimento da comunicação e expressão, da sensibilidade, da criatividade, da sociabilidade, dentre outras habilidades, durante a sua trajetória escolar. A ausência de uma prática musical efetiva, do convívio com os mais elevados exemplos da arte musical de todos os tempos, tem contribuído para que a juventude, desprovida de espírito crítico, assimile unicamente o que lhe é oferecido pela mídia.

Em decorrência da falta de uma formação artística adequada nas escolas públicas, iniciativas vêm sendo tomadas no sentido de minimizar o problema. Em 1993, a instituição na qual funciona o curso C3 criou, para a comunidade em geral, o Curso Livre de Música. De caráter extensionista, esse curso tem como objetivo proporcionar aos alunos uma formação musical livre, por meio de disciplinas de conteúdos da linguagem musical e da prática instrumental. Tendo como público-alvo crianças, jovens e adultos, em 1997, esse curso já contava com 140 alunos, o que representava sua repercussão na comunidade local.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*LDB/96*) desencadeou uma série de mudanças em todos os níveis da educação brasileira. No Art. 26, parágrafo 2º, a *LDB/96* enfatiza que *o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*. Com a promulgação dessa nova Lei, surge um problema a ser enfrentado pelos estabelecimentos de ensino: a carência de professores formados em cursos de licenciatura, devido à desvalorização da Educação Artística no mercado de trabalho.

Diante do amparo do texto legal, ao lado do funcionamento do Curso Livre de Música, que se mostra apto a assumir um papel definitivo no processo de desenvolvimento do ensino superior, justifica-se a iniciativa em prol da implantação do Curso de Licenciatura em Educação Musical (CLEM). Para tanto, foi solicitado a uma assessora técnica a elaboração de um Projeto de Implantação do CLEM nessa instituição.

O processo de elaboração do projeto deu-se a partir de ampla pesquisa sobre a situação do ensino musical em seus diversos níveis no País, da análise de diversos currículos de cursos de licenciatura e bacharelado em Música, assim como de cursos de pós-graduação, apresentando diferentes linhas de pesquisa. A partir de reuniões que contavam com a participação da assessora técnica do Projeto, da coordenadora do Curso Livre de Música, e de mais um professor colaborador, o projeto foi sendo delineado, tendo, como foco central das reflexões, a busca por um curso que tivesse como princípio norteador o tratamento interdisciplinar dos conteúdos. Dessa forma, acreditava-se estar oferecendo aos alunos uma formação coesa, impedindo, assim, a fragmentação e desarticulação do conhecimento produzido.

Outra questão importante considerada na elaboração do Projeto foi a recente criação, nessa instituição, do Curso de Graduação em Filosofia, o que vislumbrava a possibilidade de oferecer aos alunos do CLEM um preparo filosófico necessário à formação de profissionais competentes, *plenamente conscientes de sua importância sociopolítica e de sua função privilegiada no resgate dos valores espirituais de uma nação.* (p. 9-10).

Com base nesses pressupostos, o projeto preliminar do CLEM teve como objetivo contribuir, de maneira relevante, para suprir as graves carências que se apresentam no panorama educacional brasileiro, em particular, na área de música, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Dentro de uma perspectiva que valorizasse a interdisciplinaridade e a reflexão teórica sobre o ensino musical nos seus diversos níveis, pretendia-se formar educadores com competência para atuar sobre suas comunidades e no nível nacional, a partir da análise e compreensão das peculiaridades da realidade cultural brasileira, ampliando, dessa forma, as perspectivas de opções profissionalizantes.

Como perfil do professor de música, o CLEM pretendia:

... formar o educador musical competente, dotado de sólida cultura específica em música e de preparo filosófico e pedagógico adequados, que lhe permitam uma atuação verdadeiramente construtiva, como professor de música nas escolas de primeiro e segundo graus. (p. 10).

A elaboração do currículo do CLEM obedeceu às seguintes Resoluções do Conselho Federal de Educação: a *Resolução nº9, de 10/10/1969*, que fixa os conteúdos mínimos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, e fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Bacharelado e Licenciatura em Música; e a *Resolução nº23, de 23/10/1973*, que fixa os conteúdos mínimos e duração dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística.

Com base nesses documentos oficiais, foram traçadas algumas diretrizes que nortearam a concepção curricular. O currículo foi concebido a partir da criação de núcleos de disciplinas, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma formação básica e profissional sólida. Com objetivos específicos, esses núcleos articulam-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, mediante a integração dos conteúdos curriculares, oferecendo ao aluno uma *visão mais clara e coesa das relações existentes entre as matérias que compõem o currículo e que se complementam numa unidade lógica* (p. 14). Sendo assim, a organização das ementas e das disciplinas foi pensada com vistas à integração dos conteúdos curriculares ao longo do curso.

No entanto, acredita-se que a efetivação dessa integração dar-se-á mediante um planejamento integrado dos conteúdos por parte dos professores, antes e no decorrer de cada semestre letivo. Para tanto, faz-se necessária a participação conjunta e cooperativa de todos os professores atuantes no mesmo semestre, evitando, com isso, a fragmentação da visão do conteúdo curricular. A partir de objetivos claros, procurando evitar qualquer tipo de rigidez que possa prejudicar a ação educacional, previu-se, para o licenciado, uma formação que lhe possibilitasse atuar de maneira integrada com outros professores de outras disciplinas no seu espaço de trabalho.

Como se disse anteriormente, o currículo do CLEM foi desenhado a partir da criação de núcleos de disciplinas, sendo esses:

- 1- um núcleo teórico, que visa à abordagem dos problemas filosóficos referentes à arte e à música, em particular, dando ao aluno uma formação filosófica, ao lado do conhecimento da História da Arte e dos fundamentos da expressão e da comunicação humanas;
- 2- outro núcleo teórico, com o objetivo de transmitir conhecimentos específicos de história, teoria e estética da Música, como ciência e arte;

- 3- um núcleo de disciplinas práticas, que permita desenvolver habilidades de produção e interpretação musical, por meio do canto coral, da prática instrumental individual e em grupo, e de projetos em oficinas de criação estética;
- 4- um núcleo de disciplinas pedagógicas, que ofereça ao aluno uma adequada formação docente, pelo contato com os princípios gerais da Psicologia da Aprendizagem, da Didática Geral e da metodologia específica em Educação Musical;
- 5- um elenco de disciplinas eletivas, que possibilite ao aluno completar sua própria formação, de acordo com suas preferências pessoais;
- 6- além disso, ficam previstas 300 horas de Prática de Ensino, que deverá ser orientada e supervisionada por professores do curso, possibilitando ao futuro licenciado um contato crítico e criativo com a realidade educacional, tanto nas escolas públicas quanto nas classes do Curso Livre de Música do IFAC.

Considerando o exposto, o currículo do CLEM previu um total de 2.520 horas, distribuídas em disciplinas teóricas e práticas, com 131 a 132 créditos, assim distribuídos: Disciplinas de Currículo Mínimo – 1.155 horas; Disciplinas Obrigatórias – 1.290 horas; Disciplinas Eletivas – 75 horas.

O ingresso no Curso dá-se mediante o Concurso Vestibular, que deverá ser antecipado por uma “Prova de Aptidão Específica”, de caráter eliminatório. Essa prova, cujo nível de exigências será definido por Comissão Especial constituída para esse fim, constará de um programa com itens práticos e/ou teóricos, com o objetivo de estabelecer o nível de habilidades e conhecimentos específicos necessários ao ingresso no CLEM.

Como desdobramento do CLEM, o projeto argumenta que, se ao final de quatro anos, se formarem apenas 60% dos alunos (doze alunos), e se cada licenciado assumir vinte classes nas escolas públicas, cada qual com 30 alunos, ter-se-á a cada ano, 7.200 (sete mil e duzentos) alunos beneficiados em sua formação pessoal, pela prática e convívio com a arte.

Para a implantação do CLEM, foi prevista, inicialmente, a contratação de oito professores de música, além da participação de um docente do Departamento de Filosofia e de outros, já

atuantes na área pedagógica e de metodologia da pesquisa em outros cursos de licenciatura dessa Universidade. A previsão dos docentes foi estabelecida da seguinte forma: cinco instrumentistas (dois pianistas, um violonista, um violinista e um violoncelista), um cantor, um regente e um compositor, totalizando um quadro docente inicial com oito professores. De acordo com o previsto, os professores deverão lecionar, além da disciplina específica, outras constantes do currículo, visando à racionalização de recursos humanos.

Considerando a elevada carga horária da disciplina Instrumento ou Canto,¹⁹ oferecida individualmente aos alunos do I ao VIII período do curso, ao lado das atividades pedagógicas do Curso Livre de Música, o CLEM oferecerá vinte vagas anuais para o vestibular. Essa determinação justifica-se pelo fato de que, ao final de quatro anos, ingressando vinte alunos a cada ano, haverá um total de 80 (oitenta) alunos cursando individualmente a disciplina Instrumento ou Canto, implicando uma carga horária didática semanal de pelo menos, dezoito a vinte horas-aula para cada professor, somente no âmbito da graduação.

Com a criação da Licenciatura em Educação Musical, espera-se estabelecer as bases para a implementação, após o terceiro ano de funcionamento desse curso, do Bacharelado em Música, o que implicaria a elaboração de um novo projeto e a ampliação dos recursos humanos. Considera-se positiva a criação do Bacharelado, que, por um lado, ao ampliar o corpo docente, resolve o problema do excesso de carga horária individual na disciplina Instrumento ou Canto na Licenciatura, e, por outro lado, permite aos futuros licenciados complementarem sua formação como instrumentistas ou cantores, com a possibilidade de aquisição de novo título acadêmico.

Nesse plano, fica também prevista, em longo prazo, a criação de um Curso de Especialização em Musicologia Histórica, centrado na produção musical do período colonial mineiro, e também, um Curso de Especialização em Práticas Interpretativas, *centradas no repertório dos séculos XVII e XVIII para cravo, órgão e/ou outros instrumentos antigos* (p. 11).

¹⁹ O projeto prevê, para a disciplina Instrumento ou Canto, uma carga horária semanal de 30 horas-aula, sendo que 15 horas-aula deverão ser cursadas individualmente, e as 15 horas-aula restantes poderão ser ministradas individualmente ou em grupo, desenvolvendo atividades de análise e apreciação crítica da prática interpretativa.

2.1.3.1- Análise da proposta

O projeto do CLEM, como se pode observar, é fruto de um processo de ações que já estavam sendo implementadas na instituição desde a criação da Escola Livre de Música. A própria realidade escolar impunha à Universidade a criação de um curso superior de Música que oferecesse à comunidade em geral condições de continuidade e ampliação dos estudos musicais.

Considera-se como eixo central desse projeto a busca por um processo de produção do conhecimento com vistas à interdisciplinaridade, ou seja, com ênfase na integração dos conteúdos curriculares. Para tanto, o projeto prevê a organização semestral das disciplinas e ementas por conteúdos afins, que, mediante um trabalho coletivo e colaborativo dos professores, possam oferecer uma formação mais coesa e menos fragmentada aos alunos. Esta proposta vai ao encontro com o que MARQUES (apud VEIGA, 2001) afirma, quando diz que

... o que importa não é o ensino das disciplinas como se fossem pacotes bem acabados e amarrados, mas cada período letivo, cada estágio do currículo, entendido e encarado como unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores atuem numa unidade de experiências próprias e de recorrências conceituais e temáticas a que concorram as diversas disciplinas, ou melhor, as regionalidades do saber, não com base em si mesmas, mas sim nas exigências daquele estágio e daquela determinada situação de aprendizagem. (p. 153).

No entanto, a importância e a necessidade da conquista desse espaço interdisciplinar, coletivo e colaborativo ainda não se efetivou na prática escolar. Segundo informações obtidas dentre os docentes do curso C3, a lógica da organização do trabalho pedagógico ainda se encontra fragmentada e os momentos de discussão e reflexão coletiva são quase inexistentes. Isso dificulta a articulação e reorganização dos conteúdos curriculares em estruturas mais complexas e coesas.

Seria oportuno pensar, aqui, qual a viabilidade de se desenvolver, no âmbito do departamento, um trabalho coletivo e participativo com todos os professores envolvidos, visto que desempenhar uma tarefa coletiva implica algumas questões fundamentais, tais como: aumento de carga

horária, reflexões coletivas, abandono de algumas concepções e adoção de outras, posturas metodológicas menos centradas em cada professor/disciplina, dentre outras.

Em 1997, ano em que entrou em vigor a *LDB/96*, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura na área de Música ainda era regida pelas *Resoluções nº9, nº10 e nº23 do Conselho Federal de Educação*. Essa determinação legal não permitia aos cursos imprimir maior flexibilidade aos currículos, pois estabelecia uma série de disciplinas obrigatórias que deveriam compor os currículos, tanto dos cursos de bacharelado quanto dos cursos de licenciatura.²⁰ Diante disso, o currículo do CLEM apresentava uma estrutura rígida, composta apenas de disciplinas, não contemplando outras atividades acadêmicas como parte integrante do processo de formação do aluno.

O currículo totalizava uma carga horária de 2.520 horas, ficando previstas apenas 75 horas-aula de disciplinas eletivas, que possibilitassem ao aluno a complementação de sua formação, de acordo com suas preferências pessoais. Observa-se, portanto, que, além da pouca flexibilidade de percurso do aluno, os saberes ficavam restritos à área de conhecimento específico de Música, não promovendo uma formação mais ampla e diversificada em outras áreas do conhecimento.

Além disso, essa concepção curricular revela outros problemas, como, por exemplo, uma pesada carga horária, contendo 1.155 horas-aula de disciplinas do currículo mínimo previstas desde 1969, que não mais atendiam à realidade atual de formação de professores. Essa determinação legal gera, portanto, uma rigidez na composição curricular, impedindo maior flexibilidade no percurso escolar, além de não atender às múltiplas demandas impostas pelo atual mercado de trabalho. Por outro lado, o desenho do projeto curricular dá-se a partir da criação de núcleos de disciplinas que se aproximam dos campos de conhecimento sugeridos pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Música.

O projeto considerava, para o perfil do professor competente, a formação específica em Música, com ênfase na formação instrumental, aliada à formação filosófica e pedagógica. Esse modelo de

²⁰ Os currículos dos cursos de música só vão adquirir maior autonomia na sua concepção a partir da elaboração das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música* em 1999.

formação, apesar de importante, não era suficiente para atender novas demandas sociais, como por exemplo o uso de novas tecnologias e a valorização da pesquisa.

Outra questão sobre a qual importa refletir é quanto à ênfase na formação instrumental do aluno, que, apesar de fundamental para a prática profissional, poderia ser oferecida em pequenos grupos. Isto levaria à racionalização de recursos humanos, visto que o curso conta com um reduzido corpo docente. As aulas individuais de instrumento implicam um excesso de carga horária para o Departamento, podendo trazer conseqüências para o funcionamento da Escola Livre de Música, que funciona a partir da carga horária disponível do corpo docente da graduação. Além disso, o trabalho em grupo pode trazer grandes contribuições do ponto de vista didático-pedagógico, produzindo ambientes de reflexão, análise e crítica.

Ao delinear o perfil do aluno, o projeto do curso C3 reconhece apenas as escolas públicas como espaço de atuação de seu profissional. Paradoxalmente, acredita-se ser amplo o espaço de atuação do licenciado, que, além de ministrar educação musical nas escolas públicas, pode desenvolver, em toda a comunidade, atividades tais como: *canto coral, prática instrumental, oficinas de criação e aulas de apreciação artística (...) mediante projetos de extensão* (pp. 17-18). E ainda, para a realização do estágio supervisionado, o projeto prevê atividades práticas nas escolas públicas e na Escola Livre de Música da instituição.

Diante dos dados, percebe-se que o projeto do curso C3 reconhece a existência de múltiplos espaços de atuação para o licenciado, no entanto, no discurso, fecha o perfil de seu profissional nas escolas públicas, abrindo-se, na prática, para escolas específicas de música: encontra-se aqui uma indefinição com relação aos objetivos do curso, aos espaços de atuação e à formação prática do licenciado. Considerar os múltiplos espaços de atuação do professor de música implica ampliar o perfil do professor que se quer formar nos cursos de licenciatura, repensando saberes, práticas e currículos que se quer implementar.

Com relação à formação prática do licenciado, esta aparece restrita ao estágio supervisionado no final do curso. Percebe-se a presença da concepção de formação pautada no tradicional modelo

3+1, em que se oferecem três anos de formação a partir de conteúdos específicos, acrescentando-se mais um ano de formação pedagógica.

2.1.4- Projeto do curso C4

O curso C4, denominado Licenciatura em Música, foi criado no ano de 2001, e implantado em 2002, constituindo o primeiro curso de licenciatura na área de Música do Estado, dentro de uma universidade particular. Esse curso foi criado em uma região onde funcionam dois grandes conservatórios estaduais, com aproximadamente 4.000 alunos, além da existência de conservatórios municipais, de escolas particulares de música e de um extenso número de associações musicais, bandas e corais.

A criação do curso C4 teve como objetivo suprir a grande carência regional de profissionais graduados em Música. Apesar da presença de inúmeros espaços que desenvolvem atividades musicais, os Conservatórios são responsáveis pelo ensino formal de Música em nível médio, e a localização geográfica dificultava aos profissionais formados deslocar-se para outras regiões do Estado, para continuação dos estudos, em nível superior.

Sendo assim, o curso C4 se propõe formar um profissional com competência musical e pedagógica para atuar de forma articulada na rede pública, assim como em instituições de ensino específico de música. Além disso, o projeto considera os espaços não-escolares como sendo espaços de atuação de seu profissional, dentre eles: gravadoras, produtoras de espetáculos, rádio e televisão.

Como base legal para a composição curricular, foram utilizadas as normas vigentes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música de junho de 1999 do Ministério de Educação e Cultura (MEC)*. A partir desses documentos oficiais, o currículo foi elaborado tomando-se como base um leque de disciplinas que perpassa vários campos de conhecimento. Espera-se, dessa forma, estar garantindo uma formação mais abrangente, direcionada para a área pedagógica, com vistas ao envolvimento do pensamento reflexivo.

O eixo central da formação pedagógica será a prática de formação e o estágio supervisionado, que, juntos, permitirão *a articulação de propostas pedagógicas com a realidade dos contextos culturais brasileiros, de novas tendências e necessidades, [mediante] pesquisa e propostas de ação orientadas por docentes.* (p.3).

A formação do licenciado no curso C4 tem suas bases na reunião das disciplinas dos campos de conhecimento instrumental, teórico, pedagógico e de pesquisa, com vistas à formação global do aluno. O currículo é composto de uma carga horária de 2.800 horas, e 400 horas de estágio supervisionado. As disciplinas são distribuídas em oito semestres letivos, ficando prevista a sua integralização no tempo mínimo de quatro anos e, no máximo, de sete anos.

De acordo com a *LDB/96*, o projeto prevê a duração abreviada do curso de três anos, para aqueles alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, o qual deverá ser demonstrado por meio de provas ou de outros instrumentos de avaliação, aplicados por banca examinadora especial.

O ingresso no curso C4 dar-se-á pelo processo seletivo da universidade, ficando prevista a aplicação de uma prova de habilidades específicas, com programa a ser divulgado pelo Edital do processo seletivo, como forma de garantir o perfil qualificado dos formandos.

A Licenciatura em Música será oferecida no turno da noite, com quarenta vagas anuais. Para a conclusão do curso, será exigido um trabalho monográfico, resultante das atividades realizadas no estágio supervisionado, nas práticas pedagógicas e nas diversas disciplinas oferecidas no currículo. O trabalho deve partir de questões significativas da Educação Musical, e contará, para a sua realização, com a orientação acadêmica da coordenação e do corpo docente do curso.

O estágio supervisionado terá seu início no terceiro período do curso, contendo, no mínimo, 800 horas, distribuídas da seguinte maneira: III e IV períodos – 72 horas cada período, sendo 18 horas-aula sobre gestão escolar, e 54 horas de observação da gestão em escolas de ensino fundamental e médio; V e VI – 136 horas cada período, sendo 18 horas-aula sobre metodologia do ensino fundamental, 54 horas de observação de aulas em escolas de ensino fundamental, e 64

horas de prática de ensino de Música em escolas de ensino fundamental; VII e VIII períodos – 192 horas cada período, sendo 18 horas-aula sobre metodologia do ensino médio, 54 horas de observação de aulas em escolas de ensino médio, e 120 horas de prática de ensino da Música em escolas de ensino médio.

Outras atividades escolares, tais como seminários, apresentações, oficinas musicais e atividades similares poderão ser computadas na carga horária do estágio supervisionado, não podendo exceder a 100 horas. A integralização dessas atividades fica condicionada à autorização da supervisão de estágio, e deverão ser comprovadas mediante certificados.

O currículo do curso C4 prevê, ainda, sete disciplinas eletivas, a saber: Oficina de Criação Musical; Prática de Música Popular; Informática em Música; Educação Musical Especial; Técnicas de Arranjo e Improvisação; Instrumentos Alternativos e sua Aplicação Pedagógica; e Tópicos Especiais em Música.

2.1.4.1- Análise da proposta

A recente criação do curso C4 nessa região do Estado traz importante contribuição para a formação de inúmeros professores para a rede pública, para os estabelecimentos de ensino específico de música, assim como para outros espaços não-escolares. Por outro lado, significa a abertura de espaço para os cursos de licenciatura na área de Música na rede privada de ensino, ampliando o *status* da área de Música no mercado de trabalho.

Em termos de concepção curricular, o curso C4 já utiliza, como referencial, as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*, o que permite abandonar as tradicionais disciplinas obrigatórias previstas pela legislação anterior, para adotar outras, mais condizentes com a realidade de formação do professor de Música. Além disso, a exigência de um trabalho monográfico, ao final do curso, denota a importância dada à pesquisa na formação do professor, que passa a desempenhar um papel estratégico na melhoria dos cursos de licenciatura, funcionando como um elemento de confluência entre as várias disciplinas oferecidas no curso.

Ao delinear o perfil do profissional, o projeto do curso C4 amplia as possibilidades de atuação no mercado de trabalho, prevendo espaços escolares e não-escolares. No entanto, restringe a formação prática dos alunos no estágio supervisionado apenas em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio, não instrumentalizando os alunos para a prática docente em outros espaços previstos pelo projeto.

Outra questão importante refere-se à base legal da estrutura curricular. O projeto afirma estar utilizando, além das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*, as normas vigentes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Um importante documento foi homologado por este órgão oficial em fevereiro de 2002, intitulado *Resolução CNE/Conselho Pleno 2*, instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

De acordo com o Artigo nº1 desse documento, a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica será efetivada mediante a integralização de no mínimo 2.800 horas, distribuídas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas-aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Analisando a grade curricular, percebe-se haver previsão de 2.178 horas de disciplinas obrigatórias, 486 horas de Prática de Formação e 400 horas de Estágio supervisionado, totalizando 3.064 horas. Esses dados revelam uma contradição com o previsto no projeto, que afirma serem 2.800 horas a carga horária do curso e mais 400 horas de estágio supervisionado. Além de a carga horária ser elevada, sem levar em conta as disciplinas eletivas, percebe-se uma confusão entre prática de formação e estágio supervisionado, quando da organização dessa atividade, que passa a computar uma carga horária de 800 horas.

Além disso, o projeto prevê, como carga horária para outras atividades curriculares, o máximo de 100 horas, quando a Resolução do CNE prevê 200 horas. Encontra-se, nesse ponto, outra contradição legal: confundem-se as 200 horas previstas para outras atividades acadêmicas com as

200 horas que poderão ser reduzidas do estágio supervisionado para os alunos que já exercem atividade docente regular na educação básica.

Apesar de a concepção curricular apresentar pontos inovadores, a estrutura permanece rígida, não possibilitando ao aluno imprimir ritmo e direção ao seu curso, dentro de um percurso acadêmico no qual cada um possa ter um grau de liberdade relativamente amplo para definir alternativas de trajetória a serem adotadas na vida acadêmica.

2.1.5- Projeto do curso C5

Dez anos após sua fundação, em 1964, essa instituição teve aprovados os Cursos de Bacharelado em Música – Instrumentos, e Bacharelado em Música – Canto. No início da década de 80, foi autorizado também o Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, que, a partir da promulgação da *LDB/96*, sofreu mudanças na sua estrutura curricular, com a primeira turma concluindo o curso no ano de 2001.

No ano de 2000, a comunidade acadêmica, por seus colegiados, sentiu-se motivada a propor também a abertura do Curso de Licenciatura em Música, oferecendo 40 vagas anuais. Alguns fatores nortearam a apresentação da proposta, tais como: a constatação da existência de uma grande demanda de mercado para o professor de música e a necessidade urgente de qualificar o quadro de professores dos Conservatórios Estaduais – em torno de 500 profissionais, professores da rede de ensino fundamental e médio, mestres de bandas, regentes de coro. Existia também, a demanda de ex-alunos do Bacharelado em Música, que, de acordo com a *LDB/96*, poderiam obter o título de licenciado em Música, cursando 240 horas de disciplinas pedagógicas e desenvolvendo 300 horas de estágio supervisionado.

Além disso, o funcionamento do curso no período noturno atenderia a uma demanda de alunos que trabalham durante o dia, ao lado da oportunidade de poder utilizar o espaço ocioso da escola. Considerava-se ainda, que, os alunos já matriculados teriam a opção de cursar algumas disciplinas em outro turno, visto que grande parte das disciplinas é comum aos outros cursos de Música da instituição.

Tomando por base as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música* e a *LDB/96*, o curso de Licenciatura em Música tem como objetivo formar profissionais *aptos a participarem do desenvolvimento da área, com competência musical e pedagógica para atuarem de forma articulada na rede de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino específico de música* (p. 2). Acredita-se, dessa forma, estar atendendo às Diretrizes do MEC e às demandas sociais, *que cada vez mais exigem a formação de docentes com o domínio de áreas específicas bem fundamentadas.* (p. 2).

A proposta curricular do curso de Licenciatura em Música está fundamentada na *Resolução nº 10*, de 10/10/1969, do *CFE/MEC*, que fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Música, e nas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música de junho de 1999*. Com vistas ao desenvolvimento humano nas suas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, o currículo proposto busca, a partir do leque de disciplinas oferecidas em vários campos de conhecimento, o equilíbrio entre atividades teóricas e práticas.

A formação pedagógica teria como eixo central o estágio supervisionado, o qual proporcionará a *articulação de propostas pedagógicas com a realidade dos contextos culturais brasileiros, de novas tendências e necessidades, [mediante] projetos de pesquisa e propostas de ação orientados por docentes.* (p.3).

O estágio supervisionado tem seu início previsto no terceiro período do curso, com a carga horária assim distribuída: 3º e 4º períodos – 30 horas cada, e os demais períodos – 60 horas cada, tendo como objetivo o *relacionamento e a aplicação do conhecimento musical à prática pedagógica* (p. 17, grifo meu). Junto ao início do estágio supervisionado, o currículo prevê as disciplinas Didática, Avaliação Educacional e Teorias Pedagógicas I, visando ao *estudo das teorias pedagógicas e processos didáticos e de avaliação no cotidiano da escola* (p. 16), e Iniciação à Pesquisa Científica I, com o objetivo de estudar os *fundamentos teóricos da metodologia da pesquisa e sua aplicação em trabalhos de natureza científica.* (id.)

Sendo assim, o currículo pleno do curso C5 fica composto de matérias do Currículo Mínimo - obrigatórias pela *Resolução nº10*, de 10/10/69, totalizando 1.410 horas; por matérias de

Formação Pedagógica, também obrigatórias por essa mesma resolução; matérias complementares e matérias optativas. O Curso totaliza uma carga horária de 2.175 horas - subdivididas em 38 (trinta e oito) disciplinas - somadas às 300 horas de estágio supervisionado, distribuídas ao longo do curso.

Para a integralização desse curso, fica previsto o tempo mínimo de quatro anos e o máximo de sete anos. Todavia, o projeto argumenta que, de acordo com a *LDB/96*, no artigo 47, parágrafo 2º, o aluno que tiver um aproveitamento extraordinário nos estudos poderá ter abreviada a duração do seu curso.

O currículo prevê, portanto, 38 (trinta e oito) disciplinas, distribuídas da seguinte forma: Matérias básicas (1.380 horas/aula - 17 disciplinas), Matérias complementares (735 horas /aula – 12 disciplinas), e Matérias optativas (60 horas/aula – 09 disciplinas). Nesta última categoria de disciplinas, o aluno deverá escolher apenas duas (60 horas/aulas) entre as nove disciplinas oferecidas.

Atualmente, essa instituição desenvolve três linhas de pesquisa, a saber: Música Brasileira, Música Antiga e Colonial Mineira, e Metodologia de Ensino da Música, sendo esta última, a linha norteadora dos trabalhos de pesquisa a serem realizados pelos alunos do Curso.

O processo seletivo para o ingresso no curso consta de prova específica de percepção e de instrumento, conforme edital a ser divulgado. Para a conclusão do curso, é exigido um trabalho monográfico, resultante das atividades realizadas dentro do Estágio Supervisionado, que tem como tema questões significativas da educação musical. A realização desse trabalho fica condicionada à orientação acadêmica oferecida pela instituição.

2.1.5.1- Análise da proposta

O curso C5, criado em 2000, funciona numa instituição que já oferece outro curso de formação de professores – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Música, e o Bacharelado. Diferentemente do outro curso de formação de professores dessa instituição, o curso C5,

denominado Licenciatura em Música, tem como objetivo formar professores específicos da área de Música, não apresentando um enfoque polivalente.

A elaboração do projeto revela, por um lado, a apropriação do discurso das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*, sobretudo quando apresenta os objetivos do curso, que representam uma parte dos sugeridos por esse documento oficial. O projeto visa também a articular a formação teórico-prática, prevendo o início do estágio supervisionado a partir do terceiro período do curso, tendo como suporte teórico disciplinas que se propõem o estudo das teorias pedagógicas e processos didáticos, além de fundamentos teóricos da metodologia da pesquisa. Apesar de o projeto distribuir as atividades práticas ao longo do curso, não explicita se ampliará o conjunto das experiências pedagógicas em instituições escolares e não-escolares, como prevê as Diretrizes. Além disso, mantém a concepção de estágio como aplicação prática dos conhecimentos teóricos aprendidos durante a formação acadêmica. Outro aspecto presente nesse projeto, e defendido pelas Diretrizes, é a valorização da pesquisa, que visa a articular propostas pedagógicas à realidade dos contextos culturais brasileiros.

Por outro lado, o projeto do curso C5 utiliza, ainda, como base legal, a antiga legislação educacional que determinava o currículo mínimo para os cursos de graduação em Música, extinta desde 1996, quando da promulgação da nova *LDB/96*. A respeito da legislação anterior, as Diretrizes afirmam que fatores tais como o aparecimento de novas tecnologias de produção e reprodução musical, novas demandas do mercado de trabalho, e o surgimento de uma nova era marcada pela competição e pela excelência, fizeram com que o Currículo Mínimo de 1969 se tornasse extremamente defasado e *em discordância com a divisão da área de Música em subáreas* (p.3), surgindo a necessidade de elaboração de novas Diretrizes Gerais para atender ao desenvolvimento da área de Música no Brasil e no exterior. Esse documento não se pretende uma estrutura curricular rígida, com conteúdos e disciplinas *fixas, seriadas e obrigatórias*, mas antes, tem como objetivo orientar os cursos de música na construção de seus currículos, que devem contemplar o desenvolvimento humano nas diversas dimensões: artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas.

Diante do exposto, percebe-se que a utilização de documentos contrapostos para o embasamento legal do curso C5 faz com que a estrutura curricular permaneça rígida, composta apenas de disciplinas seriadas e obrigatórias, apresentando somente duas disciplinas optativas, que correspondem a 60 horas do total dos créditos. Percebe-se, ainda, a ausência de uma formação ampla, que contemple outras áreas do conhecimento, e da possibilidade de oferecer aos alunos alternativas de percursos durante a formação acadêmica.

2.1.6- Projeto do curso C6

Essa instituição tem como objetivo formar professores de Música e profissionais da arte musical em geral, propiciando-lhes a oportunidade de aperfeiçoamento, especialização e atualização constante, além de oferecer condições para que se efetive a pesquisa, divulgando seus resultados. Com a *Resolução nº23/73 do Conselho Federal de Educação*, torna-se obrigatória a conversão da “Licenciatura em Música” em “Licenciatura em Educação Artística”. Sendo assim, essa escola procedeu a um processo de regularização de seu curso, a partir de uma reforma curricular, que se concretizou em 1983. A partir de então, o curso passou a se chamar “Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Música”, oferecendo 40 vagas anuais nas modalidades curta e plena.

A partir da nova *LDB nº9.394/96*, que extingue os cursos de licenciatura curta, os currículos foram novamente reestruturados, tomando como base a *Resolução nº23*, de 23/10/1973, que fixa as matérias do currículo mínimo, contendo parte comum e parte diversificada, em função da habilitação oferecida - no caso específico, Música. Sendo assim, em 1998, o Conselho Estadual de Educação – *Parecer nº131/98* – aprova a proposta de reformulação curricular desse curso. Como carga horária total, a licenciatura passa a conter 2.535 horas, distribuídas em oito períodos semestrais, sendo previstos três anos como tempo mínimo para a integralização do curso e sete anos como tempo máximo.

O currículo pleno do curso de Licenciatura em Educação Artística/ Habilitação em Música subdivide-se em três partes, sendo que cada uma delas contém matérias que se desdobram em disciplinas. A primeira parte, denominada “Parte Comum”, possui as seguintes matérias:

Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Formas de Expressão e Comunicação Artística, Folclore. Essas matérias desdobram-se em disciplinas, tais como: Fundamentos da Arte na Educação, História da Arte, Estética, Apreciação Musical, Desenho e Composição, Cinema, Fotografia, Modelagem e Escultura, Introdução às Artes Cênicas, dentre outras.

A segunda parte, “Habilitação em Música”, contém as seguintes matérias: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musical, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais, Regência. As disciplinas que compõem essa parte são: História da Música, Musicalização, Percepção Musical, Elementos de Harmonia, Análise Musical, Canto Coral, Flauta Doce, Teclado, Instrumento opcional, Oficina de Coral Infantil, dentre outras.

A última parte, denominada “Formação Pedagógica”, constitui-se das matérias pedagógicas, a saber: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia, Didática, Prática de Ensino, Fundamentos da Educação. Dentre as disciplinas oferecidas, citam-se: Psicologia da Educação, Didática, Didática da Música, Prática de Ensino e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus.

As disciplinas que apresentam maior carga horária são: Introdução às Artes Cênicas – 120 horas-aula, Desenho e Composição – 120 horas-aula, Percepção Musical – 120 horas-aula, Instrumento Opcional – 120 horas-aula, Psicologia da Educação – 120 horas-aula, Didática da Música – 135 horas-aula, Prática de Ensino – 180 horas-aula.

2.1.6.1- Análise da proposta

O curso C6, Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música, constitui o segundo curso de formação de professores oferecido pela mesma instituição do curso C5, de Licenciatura em Música. Percebe-se nesse momento, que a diversidade de nomenclaturas para os cursos de Música carregam diferentes concepções de perfil de professor, de formação, de música e ensino de música. Enquanto, nessa instituição, a licenciatura em Música oferece uma formação musical mais sólida, com ênfase na formação instrumental, a licenciatura em Educação Artística com

habilitação em Música forma o professor polivalente em várias áreas artísticas, como previsto na legislação da década de 70.

A análise do projeto do curso C6 permite perceber que esse curso era uma Licenciatura em Música que, a partir da *Lei nº5.692/71*, foi transformado em Licenciatura em Educação Artística, com ênfase no professor polivalente em várias áreas artísticas. A partir da *LDB/96*, o curso sofre nova reformulação, extinguindo-se as licenciaturas curtas, e criando-se um novo curso de formação de professores de Música, em que se mantém o perfil polivalente do professor, enfocando mais a formação musical e pedagógica do aluno, que representa uma reedição atualizada das licenciaturas da década de 70. Pode-se perceber a presença dessa concepção também na fala de um dos professores da instituição, quando afirma que

... a tendência está sendo relacionar: utilizar a música como centro relacionada com as outras áreas, e não está se dedicando às outras áreas, achando que vai poder dar aulas de artes plásticas, de cinema... Não. Utiliza-se essas outras artes para enfatizar mais a questão musical, numa perspectiva interdisciplinar. (P4).

Essa proposta de formação foi aprovada em 1998, entrando em vigor a partir do ano de 1999, tendo, portanto, sua primeira turma formada no ano de 2002. Sendo assim, percebe-se que, quando da elaboração dessa proposta curricular, não havia ainda, disponíveis no País documentos oficiais específicos que orientassem as instituições na construção de currículos inovadores e em acordo com as novas demandas sociais. Tais documentos oficiais, apesar de conterem pontos ambíguos, ou mesmo de se furtarem a maiores esclarecimentos sobre questões relevantes, constituem um referencial de grande importância para os cursos de licenciatura na área de Música no País, uma vez que contêm concepções atualizadas de formação de professor, perfil de professor, currículo e campos de atuação profissional.

A redação enxuta desse projeto prescinde da apresentação de pontos fundamentais, tais como: objetivos do curso, perfil de professor, espaços de atuação de seu profissional e formação prática do aluno. No entanto, a análise da grade curricular revela a pesada carga horária despendida para a formação em outras áreas artísticas, além das disciplinas obrigatórias previstas pela antiga

legislação. Diante disso, pode-se afirmar que o curso C6 apresenta um currículo em desacordo com a atual legislação educacional e com os princípios básicos defendidos pela literatura da área, com relação à formação do professor de Música, tais como: formação específica na área de Música, currículos flexíveis, conhecimento diversificado, percursos de formação variados, articulação teoria/prática, distribuição da formação prática ao longo do percurso acadêmico, valorização da pesquisa, ampliação do perfil do profissional.

2.2- Limites e possibilidades das propostas

A análise dos projetos político-pedagógicos dos seis cursos mineiros de licenciatura na área de Música permitiu perceber a diversidade de concepções sobre formação do professor de Música existente hoje no Estado. Tomando como ponto de reflexão o embasamento legal dos projetos dos cursos, identificar-se-ão quais as implicações desses documentos na composição curricular e na formação prática do aluno.

Dos seis cursos analisados, três ainda permanecem regidos pela antiga legislação educacional: C2, C3 e C6. No entanto, os cursos C2 e C3 apresentam pontos comuns com relação à concepção de formação de professor, que têm como objetivo a formação específica do professor de Música, enquanto estes diferem da concepção apresentada pelo curso C6, que visa a formação do professor polivalente em várias áreas artísticas.

Nos projetos dos cursos C2 e C3, verifica-se, como pontos comuns, a presença da definição do perfil do profissional e seus espaços de atuação – sendo que o curso C2 amplia mais o perfil e os espaços de atuação de seu profissional - e a preocupação com a articulação dos conteúdos dentro de uma perspectiva interdisciplinar. No entanto, o curso C2 apresenta, desde a reforma de 1992, a valorização da pesquisa como elemento imprescindível à formação do professor, além de adotar, a partir do ano de 2000, a prática do estágio supervisionado distribuída nos últimos quatro períodos do curso, prevendo sua realização em espaços escolares e não-escolares.

Ao contrário, o curso C3 não prevê, em sua proposta pedagógica, a atividade de pesquisa, além de oferecer o estágio supervisionado nos dois últimos períodos do curso, o que não permite ao

aluno a aquisição de experiências práticas ao longo do seu percurso de formação acadêmica, prevendo a sua realização apenas em espaços escolares.

Esse modelo de formação, também conhecido como modelo da racionalidade técnica, que justapõe os conteúdos específicos aos conteúdos pedagógicos, acompanha as licenciaturas em geral desde sua criação no País nos anos 30. Segundo diz PEREIRA (1999), esse modelo de formação concebe o professor como um técnico, que aplica, na sua prática, regras e técnicas advindas do conhecimento científico e pedagógico. Sendo assim, para a formação desse profissional, considera-se importante oferecer um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que, justapostas, fornecerão habilidades e conhecimentos necessários à aplicação às situações práticas de sala de aula no estágio supervisionado. (p.3).

Segundo o mesmo autor, porém, esse modelo apresenta-se inadequado à realidade da prática profissional docente, visto que cria uma ruptura entre teoria e prática na formação do professor, prioriza a formação teórica, em detrimento da formação prática, e concebe a prática *como um mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos*. (id., p.3).

De acordo com essa concepção, que separa a teoria da prática, conteúdos específicos de conteúdos pedagógicos, a avaliação/verificação do processo de aprendizagem só se dá ao fim do curso, quando da realização do estágio. Além disso, esse modelo de formação que concebe as disciplinas como blocos sobrepostos não leva em consideração a necessidade de integração dos conteúdos, assim como não concebe a prática como parte integrante da formação do professor de música, e a importância de sua articulação com a rede de ensino fundamental e médio.

Esse modelo de formação não propicia ao aluno, ao longo de sua formação, a vivência de alternativas metodológicas em espaços de reflexão e reconstrução do conhecimento, contribuindo, dessa maneira, para a manutenção do círculo vicioso - a reprodução didática. A articulação teoria-prática, quando existente, é reservada apenas às disciplinas pedagógicas, o que não garante uma formação global do aluno, dotando-o das competências necessárias ao desempenho profissional.

O curso C6, por sua vez, não delinea o perfil de seu profissional, ficando a polivalência constatada a partir da análise da grade curricular. Além disso, o projeto não explicita os espaços de atuação de seu profissional, assim como a formação prática do licenciado ao longo do curso: como e quando será realizada.

Diante do embasamento legal desses três cursos, verifica-se que os currículos se encontram rígidos, amarrados pelas disciplinas obrigatórias da legislação anterior, além de considerarem apenas as disciplinas como componentes curriculares possíveis à integralização do curso.

Os outros três cursos analisados – C1, C4 e C5 - já utilizam, como referencial, a atual legislação educacional, apesar de o curso C5 utilizar também a legislação anterior. A análise dos projetos desses cursos revela a importância da elaboração de documentos que funcionem como referência para a construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Isso pode ser percebido, sobretudo, na análise do curso C1, que além das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*, utilizou um importante documento produzido pela Câmara de Graduação da instituição: *a Pré-Proposta de Flexibilização Curricular*.

A elaboração desse documento permitiu ao curso C1 adotar concepções atualizadas de curso, currículo, conhecimento, possibilitando a construção de um projeto pedagógico que oferece uma formação mais ampla, com flexibilidade de percurso e conhecimento diversificado. No entanto, faltam a esse projeto elementos fundamentais, tais como a definição do perfil de seu profissional e a explicitação de seus espaços de atuação, assim como a proposta de formação prática do licenciado no estágio supervisionado e em outras atividades complementares.

O curso C4, por sua vez, não apresenta flexibilidade, nem diversidade, no entanto, contém pontos positivos em relação ao curso C1: delinea e amplia o perfil de seu profissional, valoriza a pesquisa, e ainda distribui a formação prática do aluno ao longo do curso, apesar de restrita às escolas públicas, com início no terceiro período.

Apesar de ser pesada a carga horária prevista no projeto do curso C4, o currículo mostra-se mais oxigenado do que o do curso C5. Esse curso, devido à contradição legal, apresenta um currículo

rígido, com excessiva carga horária, não contendo princípios fundamentais, tais como a flexibilidade e a diversidade. Além disso, reflete a influência do modelo da racionalidade técnica encontrado no curso C3, quando dos objetivos do estágio supervisionado. No entanto, sua proposta contempla a valorização da pesquisa, além de distribuir suas atividades práticas ao longo do curso, com início no terceiro período.

A contradição legal apresentada no projeto do curso C5 revela a própria indefinição contida nos documentos oficiais até então disponíveis. A atual legislação educacional prevê grandes reformas para os cursos de licenciatura em geral. Para tanto, foram criados documentos oficiais, com o objetivo de fornecer diretrizes para a construção de currículos mais flexíveis, e que contemplem tanto uma formação mais ampla quanto um conhecimento diversificado e adequado à atual realidade do mercado de trabalho.

Os documentos apresentam-se, porém, de maneira pouco clara, deixando margem a inúmeras interpretações e dúvidas, como, por exemplo, com relação a qual ou quais documentos recorrer para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. O problema da década de 70 repete-se após a publicação da *LDB/96*: a coexistência de documentos oficiais (des)orientando a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas.

O documento produzido pela área de Música e disponível na Internet desde julho de 1999, e que, portanto, está norteando muitas propostas curriculares, na verdade ainda não foi aprovado, mas antes, foi inteiramente recortado dentro de um projeto de Resolução do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), e aguarda homologação. Além das Diretrizes específicas para a área de Música, foram elaboradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2/2002)*, e a *Resolução CNE/CP 2, de 19/2/2002*, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Diante da coexistência de documentos oficiais, foi realizada, na cidade de Natal (RN), em outubro de 2002, a 1ª Reunião Nacional dos Coordenadores dos Cursos de Música – Graduação

– Licenciatura e Bacharelado, no XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Estiveram representados cursos de 21 instituições de 14 estados diferentes do País, e, nesse breve encontro, puderam-se perceber as inúmeras dúvidas dos profissionais da área de Música quanto a questões como: qual a intenção de se produzirem dois documentos oficiais para os cursos de Licenciatura? A que modalidade de curso de graduação em Música se refere o projeto de Resolução: bacharelado ou a ambas?

Se o projeto de Resolução que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música refere-se ao bacharelado, qual é a pertinência do Art. 4º, que se atem ao Estágio Supervisionado? Se esse documento inclui a Licenciatura, porque no Art. 1º não está prevista a *Resolução CNE/CP 1/2/2002* como documento imprescindível à elaboração dos currículos dos cursos de Licenciatura? Ou, ainda, porque não está previsto, no Art. 11 desse documento, a *Resolução CNE/CP 2/2/2002*, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior?

Por outro lado, o Parecer *CNE/CES 146/2002*, homologado e publicado em 13/5/2002,²¹ quando das considerações finais, afirma que

... o Parecer que ora se conclui se ateve às diretrizes comuns e específicas dos cursos relatados, concentrando-as eminentemente na graduação, posto que as outras modalidades de oferta, em nível superior, como é o caso das licenciaturas, dos cursos seqüenciais, dos tecnólogos, do curso normal superior e outros estão tendo disciplinamento próprio. (nº4, p.99).

Nessa passagem do discurso oficial, por um lado, verifica-se que esse documento não se refere às licenciaturas, atendo-se à **graduação**. No entanto, pergunta-se: esse documento não estaria referindo-se ao bacharelado? As licenciaturas não são também cursos de graduação? Pois, como afirma o mesmo documento,

²¹ Este documento dá origem ao projeto de *Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação*, dentre outros, o de Música.

*... o processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a **graduação**, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e **Licenciatura** (p.6, grifo meu).*

A legislação atual aponta também outra questão controversa: com a *LBD/96*, a Educação Artística é extinta, e Arte passa a ser considerada uma área de conhecimento composta de quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Diante disso, qual seria a validade dos diplomas dos cursos de Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música, e como ficariam os editais para concursos públicos?

A diversidade de documentos, além das contradições presentes no discurso oficial, tem-se refletido na construção das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura na área de Música, gerando problemas sobretudo nas concepções de currículo e na formação prática do licenciado. Apesar de perceber-se a importância da construção de documentos oficiais que contenham concepções atualizadas e adequadas à nova realidade brasileira, o discurso apresenta-se contraditório, não cumprindo efetivamente com o objetivo proposto: servir de diretriz, ou seja, tornar-se um eixo norteador do conjunto de indicações para se traçar um caminho, um plano, uma ação.

CAPÍTULO 3

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES

No capítulo anterior, analisou-se o que os cursos de licenciatura na área de Música estão priorizando para a formação do professor, a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos, identificando os aspectos que têm delineado a identidade das licenciaturas na área de Música. Neste capítulo, far-se-á a análise dos dados colhidos no Grupo Focal, com o objetivo de explicitar as concepções, valores e crenças dos professores envolvidos no processo educativo dos licenciados.

3.1- Licenciatura: concepções

A concepção de licenciatura como curso secundário pode ser encontrada na literatura em diversas áreas do conhecimento (CANDAU, 1987; LÜDKE, 1994; PEREIRA, 2000; MARQUES, 2000). De maneira geral, os autores apontam uma maior valorização do bacharelado, devido à sua relação com a formação do pesquisador. A investigação, de acordo com SANTOS (2000), *foi sempre considerada o fundamento e a justificação da educação de 'nível universitário', e por questões ideológicas, o prestígio se [concentra] na investigação pura, fundamental ou básica (...)* decorrendo daí a *dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira* (p.199). Ao contrário do bacharelado, a licenciatura é considerada um curso de menor importância, por estar vinculada à formação do professor, portanto, ligada às atividades de ensino. Sobre essa questão, MARQUES (2000) afirma que

... às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapacitadas de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outrem pensadas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente. (p.172) .

Na literatura da área de Música, as licenciaturas também aparecem

... como cursos mais “leves” e para os quais se entra como opção que resta, ou como um trampolim para cursos mais nobres, ou como preparatório para cursos para os quais não se conseguiu classificação, ou como forma de poder estudar com um determinado professor na universidade, ou como a opção mais próxima para quem almeja um perfil de “músico popular”. (SANTOS, 2001, p.43).

No entanto, acredita-se que, por se tratar de uma área artística, a concepção de licenciatura como curso secundário aparece ancorada na dicotomia entre o músico e o professor de música. Ainda hoje, herança do século XIX, *ser músico é antes de tudo ser capaz de executar um instrumento musical, de preferência um instrumento “nobre”. (OLIVEIRA, 1994, p.21).* Dentro dessa concepção, o músico é o bacharel, o profissional com formação musical mais sólida, e que, sobretudo, executa bem um instrumento musical. Ao contrário do bacharel, o professor de música é o profissional que recebe uma formação musical básica, aliada a uma formação pedagógica. Não sendo o licenciado um grande *performer*, infelizmente é muito comum ainda considerar-se o professor de música *como um profissional frustrado, que escolhe a pedagogia como segunda opção, por não ter realizado uma carreira brilhante como solista. (SOUZA, 1997, p.14).*

Diante do que aponta a literatura especializada, é essencial compreender com que concepção de licenciatura os professores vêm conduzindo os cursos mineiros, e suas implicações na formação do professor de música nas instituições de ensino superior. Partindo do entendimento de que a concepção de licenciatura influencia toda a estrutura pedagógica e administrativa dos cursos, explicitá-la significa entender a sua relação com todo o processo de formação do professor de Música e seus reflexos na prática pedagógica e curricular das instituições.

Os cursos C1 e C5 localizam-se numa região que possui várias escolas especializadas, orquestras, grupos instrumentais, e grupos corais em instituições de ensino de música e empresas locais. Na entrevista realizada, encontrou-se, nos cursos C1 e C5, a concepção de licenciatura como curso secundário, como um curso mais fraco em relação ao bacharelado:

... aqui a licenciatura sempre foi considerada uma coisa assim, bem secundária em relação ao bacharelado. E esta história perdurou praticamente até agora. Bom, de uma certa maneira, quem não tinha grande desenvoltura no instrumento, ou na sua profissão, e já estava no curso, então não havia como sumir com o aluno, era aconselhado a seguir a licenciatura. Essa é a história real da licenciatura nessa instituição. (P1a);

... alunos da graduação que às vezes não davam conta da demanda de performance, estavam-se transferindo para a licenciatura, por ser um curso que exige menos nessa coisa da performance. (P5).

Apesar de ambos os cursos revelarem a existência da concepção de licenciatura como um curso mais fraco e secundário, ela se manifesta de lugares diferentes. Na primeira fala, observa-se que a concepção de curso secundário surge da instituição, que “aconselha” o aluno a se transferir para um curso mais fraco, enquanto, na segunda fala, a concepção advém do aluno, que se considera sem condições para cursar o bacharelado, transferindo-se para um curso mais fraco. Além disso, um dado fundamental emerge das falas: a concepção de licenciatura como curso secundário dá-se no nível do instrumento, ou seja, a diferença entre o músico e o professor de música reside na capacidade e desenvoltura para executar bem um instrumento musical.

O fato de P1a afirmar que esta é uma história que “perdurou praticamente até agora”, implica a terminalidade dessa concepção, ou seja, algo pertencente ao passado e já superado a partir de um determinado momento. Esse entendimento confirma-se quando P1a relata que

... na reforma, a gente procurou mudar isto evidentemente. O curso era muito pouco procurado antigamente, muito em função das exigências do vestibular. Então, a gente criou mudanças no currículo, que passou a não priorizar tanto o ensino do instrumento como vinha acontecendo antes. (P1a).

Da mesma maneira, o curso C5 adota medidas no sentido de modificar a concepção de licenciatura como curso secundário:

... a gente no ano passado resolveu aumentar um pouco a exigência na prova específica de instrumento: com um repertório similar, porém não na extensão - a gente reduziu pela metade, 50% da exigência de repertório mas não em relação à dificuldade das obras a serem executadas. Com isso a gente garantiu que o aluno não se transferisse ou optasse pela licenciatura em música, por ser mais fácil do ponto de vista do instrumento, mas sim pelo fato de se desejar, de querer formar-se naquele perfil profissional. (P5).

Ambos os cursos tentam modificar a concepção dominante de licenciatura, partindo da formação instrumental do aluno, que se apresenta, como se viu anteriormente, como o diferencial entre o bacharel e o licenciado. É curioso, porém, notar que as instituições adotam medidas contrárias para romper com essa concepção. No curso C1, com a reforma curricular, o ensino do instrumento deixa de ser prioridade. Isso porque, como explica P1b, no currículo anterior, a entrada do aluno era semelhante: *a pessoa não fazia vestibular para a licenciatura, fazia o mesmo programa, ia até a metade do curso e fazia igualzinho ao bacharelado.* Com a nova reforma curricular, o aluno faz o vestibular para a licenciatura, *já se matricula no seu curso de interesse.*

Percebe-se aqui, uma dupla modificação da concepção de formação instrumental, sendo uma decorrente da outra: o ensino do instrumento deixa de ser prioridade durante todo o curso de licenciatura, a partir da eliminação das ênfases em instrumento, como se verificou no Capítulo 2; e, como consequência, reduz-se a exigência de formação instrumental do aluno na entrada do curso, ou seja, na realização da prova específica de instrumento no vestibular.

O curso C5 adota uma medida contrária ao curso C1, com relação à exigência de formação instrumental. Como nessa instituição, segundo P5, eram os alunos que se transferiam para a licenciatura, resolve-se aumentar o nível de exigência da prova específica de instrumento do vestibular, como garantia da opção consciente do aluno pela licenciatura - por o aluno realmente querer formar-se como um professor de música - e não pela “facilidade” do repertório instrumental. As peças a serem executadas na prova específica do vestibular passam a ser as mesmas do bacharelado, porém em número menor – 50%.

Com base nos dados, percebeu-se, ainda, que, no curso C1, a reforma curricular possibilitou o aumento da demanda na licenciatura, além de a instituição transferir para o aluno a opção de escolha do curso de seu interesse. Segundo P1a, *houve essa mudança de concepção: a licenciatura hoje é o curso mais procurado daqui*. Além do aumento da procura pelo curso no concurso vestibular, P1b aponta outro movimento dos alunos que considera interessante: a procura do bacharel pela continuação de estudos na licenciatura.

Ele faz a licenciatura por uma questão de mercado de trabalho, essa procura, esse interesse pela licenciatura. Essa reopção de curso do aluno, como agora com essa flexibilização curricular em que eles experimentam as disciplinas pedagógicas, então eles estão tendo interesse pela licenciatura também: alguns já estão mudando de curso com consciência. Não são aqueles que sobraram para a licenciatura também não. Uma mudança com interesse, com mais consciência. (P1b).

Neste curso em particular, pode-se perceber que a demanda pela licenciatura aumentou, devido a dois fatores: a redução da exigência de formação instrumental no concurso vestibular e durante todo o curso de graduação, e o aumento de mercado de trabalho para o licenciado. Apesar da constatação desses fatores, a instituição continua trabalhando dentro de um modelo de exclusão social, oferecendo, anualmente, poucas vagas para a licenciatura, como se pode verificar a seguir:

... este ano foram oito vagas. Entendemos que é muito pouco, mas acontece que a gente tem um limite: um dos aspectos aqui para o futuro é ampliar o número de vagas da escola. De uma certa maneira a procura, a demanda social pelo curso de música, aumentou muito. (P1a).

Essa instituição oferece, como total de vagas para os cursos de Música, quarenta e quatro, incluindo bacharelado e licenciatura. No entanto, internamente, varia a distribuição dessas vagas, priorizando-se os cursos de bacharelado. A concepção de licenciatura como curso secundário nessa instituição transparece na própria distribuição interna de vagas, ou seja, fica clara a prioridade conferida à formação do bacharel em detrimento do licenciado. Convém lembrar que

esse curso funciona dentro de uma unidade acadêmica que tem grande tradição de formação do músico instrumentista, visto que essa instituição é fruto da federalização de um conservatório.

Apesar de entender-se que a reestruturação curricular desse curso é recente, e que provavelmente passará por novos ajustes, é muito pequeno o número de vagas oferecidas anualmente, sobretudo se se pensar nas possíveis evasões. Esse fato faz-nos refletir: qual seria o número real de professores formados a cada ano nessa instituição?

De uma maneira ou de outra, esses dois cursos estão tentando resgatar a importância dos cursos de licenciatura, tomando como ponto de partida a formação instrumental. Este, porém, parece ser um dos aspectos que passam pela formação do professor de Música: qual é a formação instrumental mais adequada ao licenciado? Superar a concepção de licenciatura como curso secundário implica, dentre outras coisas, ter-se claro que perfil de aluno a instituição quer formar, para qual sociedade. A meu ver, essa discussão, que necessariamente deve envolver todos os sujeitos partícipes do processo educativo da escola, deverá nortear toda a construção do projeto político-pedagógico das instituições.

Ao relatar o processo de construção do projeto político-pedagógico de seu curso, P1a afirma que

... de uma certa maneira, essa tradição da licenciatura como um curso secundário na escola, dificultou, na época da reforma do currículo, que houvesse uma reflexão em torno das reais necessidades da formação do licenciado.

No curso C1, a reforma curricular, apesar de apresentar pontos inovadores em termos de concepção de currículo, de curso, de aluno, dentre outras, como se observou no Capítulo 2, prescindiu de uma discussão fundamental e vital para a licenciatura: a formação e o perfil do licenciado em música. Cumpre lembrar, aqui, que no Capítulo 2, observou-se que essa instituição não delinea o perfil do licenciado, mas do músico em geral.

Reiterando, P1a afirma *que a gente teve o propósito e tudo, e o currículo ficou com a cara que está hoje. E a questão de prática de ensino - que eram 120 horas e passaram para 300 - está*

uma coisa muito mal pensada no curso.... A concepção de licenciatura como curso secundário nessa instituição não parece haver sido superada na prática, trazendo sérias implicações para a construção do projeto pedagógico.

Primeiro, o que parece que houve foi um esforço quase individual do coordenador do curso de mudança de concepção, devido à dificuldade de promover uma discussão coletiva sobre uma questão considerada de menor interesse pelo corpo docente da escola. Partindo do entendimento de que construir um projeto pedagógico é delinear coletivamente uma direção, um plano de ação para a construção de uma nova hegemonia, considera-se ser esse um grande problema a ser enfrentado por essa instituição, pois, em se tratando de uma reforma curricular na qual não se percebe a co-participação, e por conseguinte, a co-responsabilidade da comunidade acadêmica com as concepções e valores adotados na construção do projeto, o que irá garantir, no cotidiano escolar, a transformação da prática pedagógica dos professores? Pois, como sabemos, as reformas curriculares por si só são consideradas periféricas, não incidindo efetivamente na mudança da organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A esse respeito, PERRENOUD (1999) afirma que

... quanto mais se avançar até o ponto que chamei 'reformas do terceiro tipo' – aquelas que vão além das estruturas e dos programas e que afetam as práticas de ensino e a cooperação profissional entre docentes – maior será a consideração dada às concepções da cultura que se enfrentam e a necessidade de levar o debate a esse nível. Além disso, será preciso aceitar que uma reforma não é decidida no topo, nem emana, espontaneamente, da base, mas constrói-se conforme um paciente e complexo processo participativo, que recorre a dispositivos e competências específicas de conserto e de inovação, em pequena e em grande escala. (p.86).

Outra questão importante que ressalta da fala de P1a é com relação à formação pedagógica do aluno. O curso de licenciatura é, por natureza, um curso que forma professores, e como tal, pressupõe uma discussão consistente sobre a formação pedagógica do aluno. Essa questão recai novamente sobre o perfil de aluno: que professor essa instituição quer formar? Com quais competências? A fala de P1a denota, também, a importância dada à formação musical em

detrimento da formação pedagógica. Se esta é uma questão “muito mal pensada no curso”, é problemático que não haja uma reflexão coletiva da comunidade acadêmica na busca de alternativas conscientes, de maneira a não comprometer a formação global do licenciado.

Como se verificou anteriormente, ambas as instituições analisadas oferecem as duas modalidades de curso de graduação – licenciatura e bacharelado - sendo a licenciatura considerada secundária em relação ao bacharelado, o que traz implicações para a estrutura curricular, a prática dos professores e as escolhas dos alunos. Mesmo sendo professora de um curso de Música numa instituição que nasceu com a licenciatura, essa concepção parecia hegemônica aos olhos da pesquisadora. No entanto, encontra-se, também no Estado de Minas Gerais, a concepção de licenciatura como curso principal, como afirma P2: *nós temos também o bacharelado e a licenciatura, só que lá é o contrário - a demanda maior é na licenciatura, é sensivelmente maior...*

O Estado de Minas Gerais apresenta a particularidade de ter doze conservatórios estaduais, além dos municipais, o que não encontramos em outro estado brasileiro. O curso C2 localiza-se numa região que possui *quatro conservatórios estaduais, fora os municipais, que devem ser uns três ou quatro também...* (P2). Diante desse contexto, este curso forma prioritariamente o *profissional que vá atender a esses espaços, ou seja, 80% [dos egressos] vão pros conservatórios...* (P2).

A importância dada à licenciatura nessa instituição pode ser percebida tanto na oferta dos instrumentos quanto na distribuição interna de vagas para professores efetivos: *olha, estamos oferecendo o piano, violino, violão, canto, flauta doce, flauta transversa e percussão, na licenciatura; no bacharelado, a gente só está com o piano, com o violão e o canto - estamos sem professores efetivos* (P2).

Apesar de essa instituição oferecer as duas modalidades de curso de graduação – bacharelado e licenciatura – o primado é da licenciatura, que, como se pôde perceber, decorre da localização geográfica desse curso.

No Estado de Minas Gerais, encontra-se também cursos de Música que nasceram com a licenciatura, como é o caso dos cursos C3 e C4. O curso C4 apresenta a mesma característica geográfica do curso C2 – proximidade de conservatórios –, porém não oferece o bacharelado. Segundo P4,

... este é o primeiro curso de licenciatura em música de uma universidade particular em Minas Gerais. O curso visa a atender o pessoal que sai dos conservatórios: o projeto foi feito com habilitação em instrumentos e são oferecidos os instrumentos que eles oferecem nos conservatórios.

O curso C4 foi implantado, em 2002, em uma região que contém dois grandes conservatórios estaduais, com aproximadamente 4.000 alunos, além de mais dois conservatórios municipais, escolas particulares de música, e inúmeras associações musicais de banda e corais. Segundo P4, *a primeira turma está com 19 alunos: está havendo vestibular novo agora, e já há 33 candidatos.*

Esse fato comprova a grande demanda pela licenciatura nessa região - o que decorre da existência de um mercado de trabalho amplo para os profissionais – favorecendo a concepção de licenciatura como um curso importante, tanto pela comunidade acadêmica, quanto pela comunidade em geral, como se pode comprovar na fala de P4: *quando o aluno está no segundo período, já tem proposta de estágio nas escolas e o prefeito já está atrás.* Apesar do interesse do prefeito em acolher os estagiários do curso C4, o principal objetivo desse curso é formar professores para os conservatórios: o curso foi estruturado com habilitação em instrumentos, com ênfase naqueles oferecidos por esses estabelecimentos.

A proximidade geográfica de conservatórios tem propiciado aos cursos de licenciatura um maior *status* social, visto que o mercado de trabalho já se apresenta bastante consolidado. Essa constatação permite compreender que, apesar de se considerar essencial a reestruturação

didático-pedagógica dos conservatórios em geral, tais instituições têm cumprido uma função social importante no ensino de música em todo o Estado de Minas Gerais.²²

A própria realidade desses cursos superiores tem feito com que eles se voltem quase que exclusivamente para a demanda dos conservatórios: *a gente não pode negar essa realidade, tem que ser um profissional que vá atender a esses espaços* (P2). Não podemos esquecer-nos porém, de uma questão: de acordo com a *LDB/96*, quem forma o professor de música para atuar na educação básica são as licenciaturas, apesar da admissão da formação na modalidade Normal para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Aliás, essa é uma preocupação que ressalta da fala de P2, quando afirma: *nós temos nos*

²² Os conservatórios, instituições de caráter técnico-profissionalizante, são escolas de acesso bastante restrito, e, em sua maioria, particulares. Segundo informa PENNA (1995), essas escolas, por apresentarem uma certa autonomia, vivem em um relativo isolamento, ficando à margem dos *processos de questionamento da educação brasileira*. (p.132). O lugar ocupado por essas instituições favorece, portanto, o nascimento de uma prática musical cristalizada e hegemônica, visto que *esse ensino 'conservatorial' dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas*. (id, p.132). Em decorrência desse fato, surge o caráter conservador dessas instituições, que, por não questionarem suas concepções e os pressupostos que orientam a prática pedagógica, mantêm e perpetuam metodologias e saberes ultrapassados, que foram produzidos em outros contextos socioculturais.

Com base nos princípios da escola tradicional, as metodologias de ensino musical dos conservatórios visam, de forma repetitiva e mecânica, ao repasse de conhecimentos e à automatização de regras e conceitos. Os conteúdos adotados, além de descontextualizados, são abordados de maneira fragmentada, comportando apenas uma única forma de interpretação, compreensão e percepção. Além disso, dentro de uma concepção tecnicista, a técnica é entendida como um fim em si mesma, tendo como principal objetivo formar o músico virtuose. Discutindo essa questão, PENNA afirma que *o prazer de tocar pode se perder diante dos inúmeros e áridos exercícios de preparação técnica, assim como a preocupação virtuosística pode acabar por coibir a capacidade de expressão*. (ibid, p.134).

Somado a esse fator, a prática pedagógica, que tem suas bases numa concepção de saber musical estático e imóvel, fundamenta seu mecanismo de ensino-aprendizagem sobre esta concepção anacrônica de música, e toma como instrumento legitimador do fracasso escolar a tese meritocrática. Defendendo a música para os que têm dom e mérito para aprendê-la, o problema didático-pedagógico desloca-se para o aluno, que se torna responsável por seu fracasso escolar, devido à falta de talento musical.

Outra questão que também pode ser apontada é o tipo de música que se ensina nessas instituições. Os conservatórios surgiram no final do século XVIII, na França, e, imbuídos pela ideologia da classe dominante do século XIX, passam a reconhecer como única música culta a música "erudita", compreendida apenas como sendo as grandes obras dos grandes mestres da história da música ocidental. Esse pensamento hegemônico, que exclui outras expressões musicais e, por conseguinte, outras culturas, acaba por legitimar todos os currículos e práticas de música nos conservatórios dos países da América Latina, que vão eleger a música européia ocidental como o único saber verdadeiro e legítimo para desenvolver uma educação musical séria.

empenhado muito de formar, de estimular os alunos a irem também para a escola regular, porque não dá para abandonar.

Por sua vez, o curso C3 localiza-se numa região que não possui conservatórios e onde existem poucas escolas especializadas de ensino musical. Por ser a licenciatura a primeira modalidade de curso superior de música da instituição, este fato pode estar favorecendo a presença da concepção de um curso importante no seio acadêmico, visto que o curso C3 nasceu com uma identidade institucional - currículo e corpo docente próprio - e não como anexo do bacharelado, como se verifica em outras instituições. Por ser o único curso de Música dessa instituição, percebe-se, no corpo docente, uma preocupação constante com os reais objetivos de um curso de licenciatura, com a formação do professor, e não do bacharel em Música. Esse fato pode ser percebido tanto com relação à metodologia empregada nas aulas, que enfatiza a formação didático-pedagógica do aluno, quanto na ênfase dada às atividades de criação e composição, o que não se encontra com frequência na formação do bacharel.

Das cinco instituições analisadas, duas delas oferecem apenas a licenciatura, e as outras três oferecem as duas modalidades de curso de graduação: licenciatura e bacharelado. A partir da fala dos sujeitos, constata-se que a percepção de licenciatura como curso secundário deu-se em instituições que possuem bacharelado e que não possuem proximidade geográfica com conservatórios (C1 e C5). A percepção de licenciatura como curso principal deu-se em instituição próxima a conservatórios com bacharelado (C2); em instituição próxima a conservatórios sem bacharelado (C4); e em instituição sem proximidade geográfica com conservatórios e sem bacharelado (C3).

No Estado de Minas Gerais, a existência de inúmeros conservatórios estaduais e municipais tem favorecido a presença da concepção de licenciatura como curso principal, em instituições de ensino superior que têm proximidade geográfica com esses estabelecimentos de ensino musical. A análise dos dados faz refletir sobre como o mercado de trabalho interfere nas estruturas administrativas e pedagógicas dos cursos: gestão de recursos humanos e financeiros, demanda, interações políticas, currículo e perfil de professor.

Nas instituições que consideram a licenciatura como curso secundário, observa-se que o objetivo primeiro dessas escolas é formar o músico, o bacharel, e não o professor de música. Além disso, a concepção de músico restringe-se à concepção de músico-instrumentista, e em decorrência disso, o contraponto entre o licenciado e o bacharel dá-se no nível do instrumento.

É curioso notar que a formação do instrumentista é uma das habilitações do bacharelado em Música, havendo, também, em algumas instituições, o bacharel em composição e em regência. Esses são cursos que não tem ênfase no instrumento, e nem por isso são considerados cursos secundários. Na fala dos sujeitos, não aparece a comparação do licenciado com regentes ou compositores, mas, sim, com instrumentistas.

Os compositores e regentes podem dedicar-se profissionalmente a atividades musicais, como, por exemplo, compor peças, reger coros, orquestras, bandas, além de atividades de docência. Disciplinas como, por exemplo, regência, contraponto, harmonia, análise musical, são ministradas por esses profissionais. No entanto, apesar de ser uma atividade de ensino, esta se encontra intimamente ligada ao ensino em cursos de pós-graduação e graduação, ou ainda em cursos profissionalizantes.

Diante das análises anteriores, o que se percebe é que o licenciado na área de Música sofre duplamente o preconceito com relação às licenciaturas: primeiro, o vigente no interior das universidades, com relação às atividades de ensino e com a formação do professor consideradas secundárias; segundo, o da área específica de Música, na qual o licenciado não desfruta do *status* de ser um músico-instrumentista, além de desenvolver predominantemente atividades de ensino ligadas ao ensino fundamental e médio.

A pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura” realizada no período de 1985-1987 pelo Departamento de Educação da PUC-Rio, sob a coordenação da professora Vera Maria F. Candau, revela que, em decorrência do modelo de universidade que temos no Brasil, a pesquisa e a pós-graduação são particularmente enfatizadas. Diante desse contexto, a formação de professores é uma questão de menor prestígio, ocupando um lugar bastante secundário dentro de uma ordem hierárquica solidamente instalada na academia universitária. Como fruto dessa

hierarquia, cria-se, no interior da universidade, a relação de saber e poder que vai paulatinamente decrescendo, à medida que se troca a atividade de pesquisa pela atividade de ensino.

Na área de Música, em especial, pode-se arriscar um possível esboço dessa hierarquia acadêmica: no primeiro escalão, encontram-se os professores cujas atividades predominantes são as artísticas, voltadas para a performance e as relacionadas à pesquisa; em seguida, estariam os professores que se dedicam à pesquisa e às atividades de ensino, sobretudo as ligadas à pós-graduação; e, por último, encontram-se os professores que desenvolvem atividades que se concentram no ensino, sobretudo as ligadas à graduação e a formação de professores. As licenciaturas, estando fundamentalmente voltadas para o ensino e a formação do professor, situam-se na base dessa hierarquia acadêmica, que é dominada do topo pelos músicos pesquisadores.

Se o professor de música é tão inferiorizado dentro da própria área de Música e, por conseguinte, as licenciaturas são consideradas cursos de menor importância, e se os próprios professores acreditam nisso, como construir um novo lugar para as licenciaturas na área de Música? Que outras concepções e relações teriam de ser adotadas para efetivamente estabelecer-se uma ruptura paradigmática na formação de professores de Música?

3.2- Formação Instrumental

3.2.1- O ingresso dos alunos nos cursos de licenciatura na área de Música

A formação instrumental do licenciado é uma questão controversa no universo das licenciaturas. Pelo fato de as licenciaturas surgirem no interior da universidade após os bacharelados, parece que a concepção de formação instrumental desejável para o licenciado dá-se, na maioria das vezes, em relação ao bacharel em instrumento. Nesse entendimento, as licenciaturas, em sua maioria, são estruturadas a partir dessa concepção, tornando-se um bacharelado “mais fraco”, em termos de formação específica, justapondo-se a esta a formação pedagógica.

Somado a esta concepção, outro fator fundamental influencia a estrutura dos cursos de licenciatura: a diversidade de formação musical prévia dos alunos aprovados nos vestibulares. Como não temos, no Brasil, a oferta da educação musical para a população em geral, a formação pré-universitária em Música dá-se em escolas especializadas, particulares, ou cursos preparatórios de extensão, fato esse que tem levado os cursos superiores de música a optarem pela implantação de uma prova específica de conhecimentos musicais, de caráter eliminatório.²³

A adoção da prova específica, mesmo sendo um ponto comum entre os cursos analisados, também não garante uma certa homogeneidade do nível dos alunos, visto que essas provas são de inteira responsabilidade de cada curso, e as exigências são as mais variadas possíveis: são admitidos desde aqueles alunos que não têm conhecimentos músico-instrumentais “tradicionais” (leitura/escrita, um certo domínio do instrumento), até aqueles alunos que apresentam formação músico-instrumental prévia, o que não os isenta, muitas das vezes, de uma formação musical bastante precária. Esse fato é comprovado por GERLING (1994), em seu relato sobre o nível dos alunos do Departamento de Música da UFRGS:

... estes alunos demonstraram ter conhecimentos mínimos dos conteúdos de 2º grau, pois passaram pelo crivo do vestibular unificado. O seu conhecimento musical foi avaliado em uma prova específica aplicada no Departamento de Música e dividida em duas partes, sendo uma delas um teste de percepção e rudimentos de notação musical. Apesar de construído para detectar conhecimentos rudimentares, para não dizer extremamente primários, o número de reprovados a cada ano tem excedido com distância o de aprovados, demonstrando falta de preparação condizente e em tempo hábil na rede ou em escolas específicas de música (pp.16-17).

²³ A prática da adoção de prova específica para o ingresso nos cursos superiores de professores de Música remonta à própria criação desses cursos na década de 60. Segundo o *Parecer nº383*, que dá origem à Resolução que cria o primeiro curso superior de formação de professores – Curso de Professor de Educação Musical – o aluno, para se matricular num curso superior, deve submeter-se a um concurso de habilitação organizado pelas próprias escolas, compreendendo matérias de cultura geral em nível colegial (atual vestibular unificado) e matérias musicais de primeiro ciclo (a atual prova de habilitação específica). O primeiro ciclo, também chamado de ciclo preparatório ou fundamental, era um curso de nível médio de caráter profissional, oferecido pela Escola Superior de Música, por Cursos Livres ou, ainda, por professores particulares, o que permitia aos alunos inscrever-se diretamente ao concurso de habilitação aos cursos superiores de música.

Nas falas selecionadas, pode-se verificar a diferença do grau de exigência das instituições na seleção dos alunos de licenciatura:

... eu acho que a educação artística daqui é um pouco diferente da realidade dos outros. Talvez até no futuro elas se confundam mais. No momento, a diferença básica é o grau de exigência de conhecimento no vestibular: no momento em que você não exige conhecimento de música, por mais bom aluno que ele seja, ele não vai sair músico, você não forma o instrumentista em quatro anos com aulas coletivas, não tem jeito. (P6);

... no caso do vestibular, a gente também tirou a exigência de ter uma prova específica do instrumento em todo o vestibular, ou seja, tem uma prova, o aluno toca até o instrumento, apenas na primeira etapa. (P1a);

... quem tenta a licenciatura em música já vem com um nível razoável. A gente tem o parâmetro do curso básico da própria instituição: são cinco anos e eles têm o nível do terceiro ano básico. Agora, com essa reformulação, eles tocam a mesma coisa que os alunos do bacharelado, com um programa um pouco menor. É gente que vai se profissionalizar para dar aula de instrumento no conservatório, embora eles tenham aula em grupo. (P5).

Além da diferença do grau de exigência na prova específica do vestibular, encontra-se a concepção de músico como instrumentista na primeira fala, e na segunda e na terceira, a concepção de licenciatura como um bacharelado mais fraco, sendo que a segunda fala diz respeito aos testes anteriores à reforma curricular desse curso, e a terceira fala, essa concepção faz parte da atual reforma do curso, na qual o licenciado difere do bacharel em termos quantitativos.

Além disso, a fala de P5 conduz à seguinte reflexão: como se percebeu anteriormente, no curso C5, a concepção de licenciatura é de um curso mais fraco em relação ao bacharelado, do ponto de vista instrumental, concepção essa que surge por parte dos alunos, como afirma P5. Verifica-se, porém, nesse momento que também os professores do curso C5 compartilham dessa

concepção, uma vez que propõem, na atual reforma curricular, um “bacharelado mais fraco” - desde a entrada do aluno e durante o percurso de formação profissional - visto que esse curso tem como principal objetivo formar o instrumentista professor. Sendo esse curso uma licenciatura, e não um bacharelado, e tendo como diferença básica entre eles a formação instrumental, qual opção haveria de formação para o licenciado?

De acordo com o perfil de cada curso, os alunos são aprovados ou não, ou seja, o nível da prova específica está voltado para a especificidade de cada curso, para a realidade local de cada instituição. Os cursos próximos a conservatórios, escolas especializadas, ou que oferecem cursos preparatórios de extensão recebem alunos formados, ou, pelo menos, que passaram por esses estabelecimentos, e que, portanto, já possuem uma “iniciação” músico-instrumental, como é o caso de C1, C2, C4 e C5. Estaria tal fato possibilitando a esses cursos um maior grau de exigência nas provas específicas? Haveria outros fatores determinantes dessa escolha?

Com base nessas reflexões, buscou-se compreender porque no C6 - que se localiza numa região de várias escolas especializadas, além de a própria instituição oferecer curso preparatório de extensão - o aluno *entra sem a obrigatoriedade de noções de música, e dentro da faculdade ele vai aprender tudo?* (P6). Na tentativa de compreender isso, recorre-se novamente aos dados, na busca de um maior esclarecimento. A fala a seguir parece elucidar essa questão:

... a Educação Artística daqui é um curso antigo: começou com licenciatura curta, e aí dava uma ligeira pincelada em vários aspectos das artes, e depois passou a ter a opção de licenciatura plena, com habilitação em Música. Então, devido a isso, o enfoque no instrumento não está muito legal, e a gente está reestruturando isso pra que o aluno tenha mais música desde o início do curso (P6).

A gênese desse curso, como licenciatura curta em Educação Artística, voltado, portanto, para a formação do professor polivalente para a educação básica, faz com que ele tenha o compromisso de oferecer apenas *uma ligeira pincelada em vários aspectos das artes*, isentando-o da exigência prévia de conhecimentos artísticos. Com a determinação legal de transformar esse curso em licenciatura plena, a escola vê-se no compromisso de reestruturar a formação instrumental dos

alunos durante seu percurso acadêmico. No entanto, como seu objetivo continua sendo formar o *profissional voltado para a escola de ensino médio e fundamental, (...) o profissional de educação artística (...) com o enfoque múltiplo em várias artes*, não se exigem do aluno conhecimentos músico-instrumentais prévios na entrada do curso, pois o profissional a ser formado *não é um músico – ele é múltiplo mesmo*.

Ao contrário desse curso, C3 não possui proximidade geográfica com estabelecimentos de ensino musical, o que pode ser um indicador do nível dos candidatos ao vestibular, que, em sua maioria, têm formação musical precária. Essa instituição, por sua vez, exige conhecimentos musicais elementares na prova específica. Diante desse fato, a questão a saber é: o que estaria norteando o nível das provas específicas? A concepção de professor de música, ou seria o perfil dos candidatos aos cursos de licenciatura?

Como se disse anteriormente, a prova específica de cada curso tem como objetivo selecionar candidatos que possuam um nível de conhecimento considerado mínimo ao aspirante a um curso de licenciatura na área de música. Todavia, essa etapa de seleção precisa estar diretamente articulada com a formação a ser oferecida durante o percurso acadêmico. Particularmente em C3, observa-se um certo desconforto com o encaminhamento da formação instrumental dos alunos, que, ao que parece, surge do conflito entre o que é permitido ao candidato na prova específica e o que é cobrado do aluno durante o curso:

... inclusive, até depois eu gostaria de perguntar: no ingresso do aluno na universidade. Nós temos candidatos que fizeram prova com trombone e fazem canto, alunos que fizeram de trompete e fazem violoncelo. A gente se questiona muito: até que ponto nós estamos sendo honestos, coerentes, produtivos, favorecendo ou prejudicando esses alunos? (P3a).

Na prova específica do vestibular, essa instituição não determina qual instrumento deverá ser tocado, cabendo ao aluno a escolha do instrumento e das peças a serem executadas. Ao ingressarem no curso, porém, os alunos têm como possibilidade de escolha os instrumentos oferecidos pelo curso, ou seja, a oferta dá-se de acordo com a formação instrumental do corpo

docente (piano, flauta, violoncelo, violão e canto). Isso pode implicar levar o aluno à escolha de um instrumento que não seja de seu interesse e/ou de sua aptidão individual, e que será trabalhado individualmente durante oito semestres do curso.

Além disso, na fala anterior de P3a, pode-se observar o interesse dos candidatos pelos instrumentos de sopro: trombone, trompete... Esse curso se localiza numa região que tem a tradição centenária de bandas de música, tanto na própria cidade, quanto nas localidades vizinhas. É importante salientar que, no “1º Simpósio de Educação Musical e Seminário de Educação Musical e 1º Ciclo de Palestras, Concertos e Seminários”, promovido por essa instituição, houve a participação maciça dos alunos, constatando-se o interesse e o prazer de muitos deles estarem tocando seu “segundo” instrumento - aquele que não podiam cursar na academia - e de estarem participando de atividades em grupos instrumentais. Não seria o caso de se considerar essa peculiaridade regional, direcionando o curso para essa realidade local?

3.2.2- A formação instrumental do aluno durante o percurso acadêmico e sua relação com os espaços de atuação

Como se pôde constatar, na admissão do licenciado, o nível músico-instrumental varia de acordo com cada curso, e é determinado por diferentes fatores. Não menos diversificada é a formação instrumental oferecida pelos cursos durante o percurso acadêmico dos alunos. Como se verificou anteriormente, o mercado de trabalho tem interferido nas estruturas administrativas e pedagógicas dos cursos. Dos seis cursos analisados, prioritariamente, as escolas que oferecem a educação básica e os conservatórios são os espaços de atuação do licenciado que emergem das falas dos sujeitos, ou, ainda, dos projetos. Sendo assim, passar-se-á a analisar a formação instrumental oferecida pelos cursos durante o percurso acadêmico, na sua relação com os espaços de trabalho de seus profissionais.

Os cursos C1, C3 e C6 formam, prioritariamente, para as escolas de educação básica. No curso C1, encontramos, na fala de P1a, a escola regular como foco de atuação de seu profissional, visto que o projeto político-pedagógico do curso não menciona para qual ou quais espaços está formando seu profissional:

... a questão da aula individual, a gente tentou aproveitar certos instrumentos: a gente deixou a possibilidade de aula individual como disciplina optativa. É claro que quem vai oferecer essa disciplina optativa de aula individual são aqueles professores para os quais os cursos são pouco procurados (oboé, fagote, harpa...). Tudo bem, não são instrumentos que o aluno vai usar na escola de Educação Básica. Estes já estão nas aulas coletivas.

Esse curso oferece uma formação instrumental básica em dois instrumentos (dois semestres de teclado e dois de violão), além da técnica vocal, que, aliás, é oferecida por todos os cursos analisados neste trabalho. Apesar de se entender a importância dos instrumentos harmônicos para a prática dos professores, acredita-se não serem esses os instrumentos da escola pública por excelência. Além disso, tais instrumentos seriam provavelmente utilizados pelos professores, não possibilitando aos alunos a experiência da prática instrumental. E a flauta doce não seria também um instrumento útil à prática escolar? E os instrumentos de percussão, não estariam mais próximos da realidade dos alunos e da prática pedagógica da rede pública, possibilitando, por exemplo, experiências com processos de criação e improvisação?

Com relação a esse mesmo curso, encontram-se na fala de P1b, as escolas especializadas – que têm aumentado na região - como espaço de atuação de seus profissionais. Diante dessa constatação, P1b faz uma reflexão sobre qual seria a diferença entre o diploma do licenciado e o do bacharel com relação a esse mercado de trabalho, afirmando que,

... na escola especializada, em geral, quem faz licenciatura vai dar aula de musicalização e coral, e quem faz o bacharelado vai dar aula de instrumento. Então, às vezes nem tem essa diferença: o bacharel entra nessa escola!

De fato, a exigência legal de formação em cursos de licenciatura acontece para o ingresso como professor efetivo nas escolas públicas e/ou como efeito de pontuação curricular para o ingresso nos conservatórios. Todos os outros espaços de ensino de música podem ser ocupados tanto por licenciados quanto por bacharéis, apesar de esses profissionais não terem formação pedagógica.

Isto faz refletir sobre a importância e a necessidade de os licenciados estarem ocupando seus espaços de direito no mercado de trabalho. Dentro desse raciocínio, pode-se afirmar que o professor-instrumentista formado nas licenciaturas tem espaço para ministrar aulas de instrumento, sobretudo em conservatórios, ficando esse ensino nas escolas especializadas no ensino de Música reservado aos bacharéis em instrumento.

No curso C3, encontra-se a seguinte afirmação:

... nós realmente não temos o objetivo de dar um enfoque de bacharelado no instrumento. A gente entende que é importante propiciar o fazer musical, mas não a formação desse instrumentista que vai dar aula imediatamente quando ele se formar...(P3a).

Percebe-se, com essa afirmação, que esse curso não tem como objetivo formar o professor-instrumentista, não sendo, portanto, os conservatórios um espaço de atuação de seu profissional. Apesar de não encontrarmos, na fala de P3a, a escola de educação básica como um espaço profissional, o projeto desse curso apresenta, como um de seus objetivos, formar o educador musical competente para atuar como professor de música nessas escolas de primeiro e segundo graus. Além disso, para o Estágio Supervisionado, o projeto desse curso prevê prática de ensino nas escolas públicas e no curso preparatório oferecido por essa instituição, que tem uma prática pedagógica similar às escolas especializadas de música.

Com relação à atuação profissional dos alunos, P3 afirma que

... eles têm projetos nas empresas, eles tocam na vida noturna de Ouro Preto, o MOMU é um festival de uma semana com música deles, eles participam de todas as cerimônias da universidade, das empresas locais, que são várias, concertos com coro, com grupo de alunos, com grupo da escola...

Além de projetos em empresas, acredita-se que as escolas especializadas de música também constituem espaços profissionais para os alunos do curso C3. Ao constatar a existência desses espaços, entende-se que caberia ao curso C3 incorporar essas práticas como espaço de formação

de seu profissional, visto que elas acontecem totalmente à margem da academia, e essas práticas poderiam vir acompanhadas, por exemplo, de projetos de pesquisa, juntamente com reflexões, seminários, leituras, relatos ou registros por escrito das experiências vividas.

No entanto, verifica-se, na fala de P3, uma contradição entre os objetivos do curso e a realidade profissional de seus alunos. Durante o percurso acadêmico, os alunos desse curso já estão atuando prioritariamente como músicos em espaços não-formais: empresas locais, festivais, bares, festividades, concertos - apesar de a formação do professor-instrumentista não ser o objetivo do curso C3. Esse fato nos remete à pesquisa de FERREIRA (2000), quando afirma que os alunos da Escola de Música da UFMG *aparentemente conseguem ser formados por um modelo e se profissionalizar em outro* (p.39).

Ao contrário dos cursos analisados anteriormente, o curso C6 forma o professor de música para atuar exclusivamente nas escolas públicas. Diante disso,

(...) o objetivo do curso não é formar o instrumentista: na verdade, a gente forma professores para o ensino fundamental e médio. Ele não compete no mercado com conservatórios, escolas de música em hipótese alguma. Ele não sai com nível musical: é mais educação artística mesmo. Não existe confusão com a licenciatura em música.
(P6).

A partir dessa fala, constata-se que o curso C6 restringe o perfil de seu profissional, limitando suas possibilidades de atuação às escolas de educação básica. Outro dado importante que emerge dessa fala é com relação à pluralidade de nomenclaturas para os cursos de licenciatura, na área de Música, e suas implicações conceituais. Nessa instituição, são oferecidos dois cursos de formação de professor de Música: a Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Música, que forma o professor polivalente para as escolas regulares; e a Licenciatura em Música, que forma o professor-instrumentista para os conservatórios. Essa fala sinaliza, portanto, que a pluralidade de nomenclaturas para os cursos de licenciatura implica a subjacência de múltiplas concepções de professor de Música.

Os conservatórios foram eleitos por três dos cursos analisados como único ou principal espaço de atuação de seu profissional. O curso C2 *oferece uma formação bastante específica em instrumento e uma formação musical geral. (...) A gente acaba atendendo realmente aos conservatórios estaduais (...) e aos municipais.* (P2). Apesar das escolas específicas de Música (os conservatórios) constituírem a grande demanda profissional desse curso, sua proposta de formação, ao contrário do curso C6, amplia o perfil do profissional para as escolas de Educação Básica e *para os projetos não-escolares, onde a presença da música tem tido uma demanda grande também.* (P2).

Em consonância com essa concepção, o curso C2 prevê, como espaços de estágios para seus alunos, locais que desenvolvam processos formais e informais de educação musical, tais como: escolas públicas e privadas de educação infantil, de ensino fundamental e médio, de educação profissional, de ensino de música, além de oficinas de música, coral infanto-juvenil e situações informais de ensino-aprendizagem em música. No entanto, formar para esses vários espaços está sendo o grande desafio do curso C2, visto que

... são espaços que demandam formações diferentes. Mesmo que todos os alunos passem por experiências práticas e teóricas nesses vários espaços, a gente sente que talvez vá ter de dar a possibilidade de uma certa especialização. (P2).

Diante dessa possibilidade, pergunta-se: seriam especializações por subáreas de formação, por espaços de trabalho, ou por ambos? Quais seriam as implicações dessa alternativa de formação tanto no âmbito da formação global do aluno, quanto na inserção no mercado de trabalho, cada vez mais amplo e em constante mutação?

Com relação ao curso C5, P5 afirma que seus alunos vão-se *profissionalizar para dar aula de instrumento, no conservatório, (...) embora eles possam atuar dentro de uma escola de Educação Básica.* Esse pensamento está também expresso no projeto desse curso quando da justificativa. No entanto, para o estágio supervisionado, estão previstos somente os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, não se ampliando a prática profissional para os conservatórios.

Da mesma maneira, o curso C4 tem como principal objetivo o trabalho em instrumento, visando a atender aos alunos que saem dos conservatórios. Sendo assim, o projeto foi feito com habilitação em instrumentos, *e são oferecidos os instrumentos que eles oferecem nos conservatórios.* (P4). Além dos conservatórios, o projeto do curso C4 prevê, como espaço de atuação de seu profissional, a rede de ensino fundamental e médio, e outros espaços, tais como: bandas, corais, conjuntos musicais diversos, produtoras de espetáculos, tvs, rádios, firmas de eventos, teatros, gravadoras.

Apesar de o curso prever um perfil profissional amplo, as 800 horas de estágio supervisionado propostas pelo projeto (incluídas as 400 horas de prática de ensino), são realizadas exclusivamente em escolas de ensino médio e fundamental. Diante desse fato, o que parece é que o curso C4 reconhece, como sendo múltiplos, os espaços de atuação de seu profissional; no entanto, oferece como experiência profissional apenas a rede pública, não estendendo a formação nem para os conservatórios, que são seu principal foco de atuação profissional – fato este também encontrado no curso C5.

Após explicitar-se os espaços de atuação profissional para os quais cada curso está formando, passar-se-á agora, a refletir sobre quatro pontos que se consideram fundamentais: quais e quantos instrumentos oferecer? qual carga horária é considerada suficiente? que tipo de aula: individual ou em grupo? qual metodologia adotar?

Nos seis cursos analisados, verificou-se uma diversidade de concepções com relação a quais e quantos instrumentos oferecer durante o percurso acadêmico do aluno. No entanto, três cursos apresentam uma característica em comum: a formação instrumental está estruturada a partir da concepção de dois tipos de instrumentos - o instrumento principal e o instrumento secundário.

Nos cursos C3, C4 e C5, denomina-se instrumento principal aquele cursado pelo aluno durante oito semestres do curso, como disciplina obrigatória. Essa oferta varia de acordo com o corpo docente de cada escola: o curso C5, por exemplo, oferece como opção de escolha o piano, violão, violino, viola de orquestra, violoncelo, contrabaixo acústico, trompete, trompa, saxofone, flauta doce, flauta transversa, oboé, clarineta e fagote. Dependendo do curso, a escolha desse

instrumento dá-se na prova de habilidade específica do vestibular, ou no ato da matrícula no primeiro semestre do curso. Denomina-se instrumento secundário aquele oferecido como disciplina obrigatória, com o objetivo de complementar a formação instrumental do aluno: instrumento harmônico ou musicalizador.

No curso C3, são oferecidos quatro semestres de instrumento harmônico - teclado ou violão, com 30 horas-aula cada, com início no primeiro semestre do curso (os alunos que têm o piano como instrumento principal, cursam o violão como secundário, e os violonistas cursam o teclado). Além do instrumento harmônico, o curso C3 oferece um semestre de didática da flauta doce (quinto período do curso), com 30 horas-aula cada; e três semestres de técnica vocal, com 30 horas-aula cada, com início no primeiro período. O instrumento principal, com 30 horas-aula em cada semestre, é oferecido com aulas individuais e em grupo, e os instrumentos secundários são oferecidos em grupo.²⁴ Sendo assim, o curso C3 oferece a formação instrumental com aulas individuais e coletivas, com base em quatro instrumentos musicais: um principal, dois secundários, e a técnica vocal.

O curso C4 oferece dois instrumentos musicalizadores: quatro semestres de flauta doce, com 18 horas-aula cada; e quatro semestres de teclado, inclusive para os pianistas, com 18 horas-aula cada. Para o instrumento principal, são oferecidas 36 horas-aula cada semestre. Além dessas disciplinas, são oferecidos dois semestres de técnica vocal e dicção, com 36 horas-aula cada. A oferta dos instrumentos secundários concentra-se nos quatro primeiros semestres do curso, além do instrumento principal e da técnica vocal, sendo todas as aulas oferecidas em grupo. No total, o curso C4 oferece a formação instrumental com aulas coletivas em quatro instrumentos: um principal, dois secundários, e a técnica vocal.

O curso C5 oferece também dois instrumentos musicalizadores: quatro semestres de teclado, inclusive para os pianistas, com 15 horas-aula cada; e quatro semestres de flauta doce, com 15 horas-aula cada. O instrumento principal é oferecido mediante aulas coletivas, com 30 horas-aula para cada semestre. São também oferecidos dois semestres de técnica vocal e dicção, com 30

²⁴ As aulas de violão são todas em grupo, formando grupos menores para a aula “individual” e grupos grandes para as aulas coletivas.

horas-aula cada. Todos os instrumentos secundários são oferecidos nos quatro primeiros semestres do curso, além do instrumento principal e da técnica vocal. Esse curso oferece a formação instrumental por meio de aulas coletivas, com base em quatro instrumentos musicais: um principal, dois secundários, e a técnica vocal.

O curso C6 apresenta a concepção de instrumento principal e secundário como os cursos C3, C4, e C5. No entanto, o instrumento principal é oferecido como disciplina obrigatória durante os últimos quatro semestres do curso – do 5º período em diante – tendo como opção apenas o violão, a flauta doce e o teclado, com 30 horas-aula cada, mediante aulas coletivas. O instrumento secundário é oferecido no terceiro e no quarto períodos, tendo como opção a flauta doce ou o teclado, com 15 horas-aula cada, por meio de aulas coletivas. Sendo assim, o instrumento principal pode perfazer um total de seis semestres para aqueles alunos, cujo instrumento escolhido no 5º período seja o mesmo cursado nos dois períodos anteriores, como é o caso do teclado e da flauta doce. Outro ponto que difere dos cursos anteriores é com relação à concepção de instrumento principal: nesse curso, os instrumentos oferecidos como principais correspondem aos instrumentos considerados secundários nos cursos C3, C4 e C5. Além dos instrumentos citados, o curso C6 oferece dois semestres de técnica vocal e dicção, com 30 horas-aula cada. Diante disso, a formação instrumental do curso C6 baseia-se em quatro instrumentos - um principal, dois secundários, e a técnica vocal - mediante aulas coletivas.

O curso C2 apresenta uma concepção de formação instrumental que difere dos cursos anteriores. Nesse curso, a formação instrumental dá-se por meio de um instrumento principal, oferecido durante oito semestres do curso, com 15 horas-aula cada, cursado mediante aulas individuais. Sendo assim, esse curso não apresenta a concepção de instrumento secundário, oferecendo, como disciplina optativa, quatro semestres de instrumento complementar, que são os mesmos oferecidos como opção para o instrumento principal: piano, violino, violão, canto, flauta doce, flauta transversa e percussão. Além do instrumento principal, é oferecido um semestre de técnica vocal, como disciplina obrigatória, com 30 horas-aula. A formação instrumental no curso C2 baseia-se em dois instrumentos: um principal, com aulas individuais, e a técnica vocal, com aulas coletivas.

O curso C1 oferece uma formação instrumental que difere de todos os outros cursos analisados, não apresentando a concepção de instrumento principal nem de instrumento secundário. Seu currículo prevê uma formação básica em três instrumentos - o teclado, o violão complementar e a técnica vocal - oferecidos de maneira equivalente: para cada instrumento, são reservados dois semestres, com 30 horas-aula cada, mediante aulas coletivas. Para a formação instrumental com aulas individuais, o curso C1 oferece, como disciplina optativa, os instrumentos de menor demanda da escola, como, por exemplo, oboé, fagote e harpa. A formação instrumental dos alunos no curso C1 dá-se nos quatro primeiros semestres do curso. Observa-se, nesse curso, que os instrumentos considerados secundários nos cursos C3, C4 e C5 são a única possibilidade de formação instrumental dos licenciados. O curso C1 oferece, portanto, a formação instrumental em três instrumentos, mediante aulas coletivas.

Com relação à metodologia empregada nas aulas de instrumento, podemos apontar duas abordagens diferentes: a que visa à performance, e a voltada para a didática do instrumento. O curso C1 visa à formação com o instrumento voltada para a aplicação didática. Segundo P1a, na metodologia utilizada, *o repertório é outro, completamente diferente. No caso do violão, ele é abordado de uma forma muito diferente: é mais a questão de produção de acompanhamento e criação. O aluno vai acompanhar.*

Da mesma maneira, o enfoque do curso C6 é totalmente didático:

... o trabalho que eles fazem de instrumento é como usar esse instrumento didaticamente, e não como tocar, fazer um recital. O instrumento é um apoio para o aluno se desenvolver em sala de aula.(...) A gente vai explicar todos os passos por que ele tem de passar para tocar: fala da história, da música, da história do instrumento, da análise da partitura. Então, eles vão trabalhar, desde o primeiro período, pegando a peça e analisando-a em conjunto, e vão tocar essa peça.

Por outro lado, os cursos C3 e C5 trabalham em duas perspectivas metodológicas: adotam a metodologia tradicional, de desenvolvimento de repertório voltado para a *performance*, sobretudo nas aulas de instrumento principal; e nas aulas dos instrumentos secundários, adotam

uma metodologia com enfoque mais didático. No curso C5, P5 explica que o aluno que tem como instrumento principal o piano vai ter aula de teclado, *porque, nesse instrumento, ele vai aprender coisas que ele não aprende no piano: no piano, ele aprende a tocar uma sonata clássica, e no teclado, por outro lado, ele vai aprender a harmonizar*. O que se percebe é que o curso C5, apesar de ter como objetivo a formação do professor instrumentista, enfatiza a *performance* nas aulas de instrumento principal, reservando a abordagem didática para a formação com os instrumentos secundários.

Nesse aspecto metodológico, o curso C3 apresenta uma diferença em relação ao curso C5, nas aulas de instrumento principal, apesar de não ter como objetivo a formação do professor-instrumentista: como no curso C3, o instrumento principal perfaz duas horas-aula semanais, uma hora é feita individualmente, e a outra, em grupo. Nessa aula em grupo do instrumento principal piano são abordados aspectos da didática do instrumento, tais como: análise formal, estrutural, de contexto, a técnica implícita no texto musical, harmonia, dedilhado, caráter, gênero, estilo e o uso adequado do pedal. Além disso, são feitas atividades de apreciação, leituras, discussões e reflexões em torno de temas escolhidos conjuntamente, que culminam na apresentação de seminários e textos escritos pelos alunos. Diante disso, pode-se afirmar que, no curso C3, sobretudo no piano, os alunos têm uma hora-aula de instrumento individual voltada para a *performance*, e uma hora coletiva, que funciona como didática do instrumento durante os oito semestres do curso.

Os cursos C2 e C4 não apresentam enfoque didático nas aulas individuais de instrumento, mas, antes, uma formação instrumental voltada para a *performance*. Outro dado importante emerge dessa discussão. Nos três cursos que têm como objetivo a formação do professor-instrumentista para atuar em conservatórios, a formação pedagógica no instrumento acontece da seguinte maneira: o curso C2 oferece um semestre de Metodologia do Instrumento 1, com 30 horas-aula como disciplina obrigatória, e Metodologia do Instrumento 2, de mesma carga horária, como disciplina optativa; o curso C4 oferece um semestre de Pedagogia do Instrumento ou do Canto como obrigatória, com 36 horas-aula; e o curso C5 não oferece nenhuma disciplina nesse sentido.

Nos cursos que formam prioritariamente para as escolas públicas, constata-se concepções diversas: a formação instrumental com três e com quatro instrumentos; a presença da concepção de instrumento principal e secundário, ou a inexistência dessa concepção; aulas individuais e coletivas, e somente aulas coletivas. No entanto, no que se refere à metodologia, nos três cursos – C1, C3 e C6 -, aparece a abordagem metodológica voltada para a didática do instrumento. Outro ponto comum a esses cursos diz respeito à opção do instrumento a oferecer: todos os três cursos oferecem teclado e violão, o que denota um consenso na oferta de instrumentos harmônicos para a escola de Educação Básica.

Nos cursos que formam professores-instrumentistas para os conservatórios, encontra-se a mesma diversidade de concepções: a formação instrumental é oferecida com dois ou quatro instrumentos; aulas individuais e coletivas, e somente aulas coletivas; a presença da concepção de instrumento principal e secundário, ou somente de instrumento principal; e abordagem metodológica tradicional, voltada para a *performance*, ou a presença dessa metodologia aliada a uma abordagem didática do instrumento.

Encontra-se, porém, um ponto comum entre esses cursos, que diz respeito ao tempo necessário à formação instrumental do professor-instrumentista: os três cursos oferecem oito semestres de instrumento principal, variando, entre eles, a carga horária e o tipo de aula oferecida (individual ou em grupo). No entanto, não se pode afirmar que essas variantes interferem na profundidade do ensino desse conteúdo, visto que, no curso C2, no qual as aulas são individuais, a carga horária é de 15 horas-aula, ao passo que, nos cursos C4 e C5, nos quais as aulas são coletivas, a carga horária é, respectivamente, 36 horas-aula e 30 horas-aula semestrais. Além disso, existe a diversidade de formação prévia dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura na área de Música, como se verificou anteriormente.

O único ponto comum entre os seis cursos analisados, com relação à formação instrumental durante o percurso acadêmico, é a oferta da técnica vocal, variando a carga horária e a quantidade de semestres, o que determina o grau de profundidade desse conteúdo nos diferentes cursos. Nesse ponto, constata-se um consenso entre os cursos quanto à necessidade da técnica vocal na formação do licenciado na área de Música, independentemente de seu espaço de

atuação. Além disso, ao professor-instrumentista é oferecida a formação instrumental mais longa, portanto, em maior profundidade; e ao professor de Música para as escolas públicas, a ênfase recai na didática do instrumento. Diante dessa constatação, surge o questionamento sobre a ênfase na didática do instrumento. Pergunta-se se ela não seria imprescindível ao professor-instrumentista, visto que sua atuação profissional poderá ser principalmente a docência de seu instrumento principal em conservatórios ou em outros espaços escolares.

Tal fato remete ao problema da concepção que norteia os cursos de bacharelado em instrumento. Esses profissionais, apesar de desempenharem atividades didáticas no mercado de trabalho, não recebem, durante o percurso acadêmico, salvo raras exceções, uma formação didático-pedagógica para o desempenho dessa função. Este é um problema histórico, que remonta à década de 60, quando da criação do primeiro curso superior de formação de professores de Música - Curso de Professor de Educação Musical – como já se disse anteriormente. Nessa época, a formação pedagógica fica prevista apenas para o professor de Música, enquanto se recomenda a não-inclusão das disciplinas pedagógicas para os cursos superiores de instrumento e canto, visto que estes se destinam à formação de *executantes para as grandes orquestras, capazes de se aperfeiçoarem como Solistas e Concertistas*. (*Parecer nº383/62*). Sendo assim, esses profissionais poderão dedicar-se à carreira de magistério, sem que tenham “estudado pedagogia”. Da mesma forma, esse documento afirma não ser necessário instituir um curso especial para a formação do professor universitário, não acatando a sugestão enviada pela Escola Nacional de Música.

Com relação à oferta de instrumentos na licenciatura, observa-se que, dos seis cursos analisados, quatro deles oferecem a formação instrumental baseada em quatro instrumentos, encontrando-se, ainda, essa formação com três e dois instrumentos. Tomando como base para essa discussão a fala de P3a, faremos algumas considerações a seguir. O curso C3 afirma que,

... apesar do incômodo com relação ao instrumento individual, nós temos a preocupação nessa licenciatura de fugir daquele licenciado absolutamente teórico, que fala, fala, fala da educação musical, mas que não realiza nada musicalmente. Então, a gente vive neste impasse: como propiciar, na maior variedade possível, o fazer musical para o aluno?

Essa fala revela a concepção vigente, de maneira geral, no interior dos cursos de formação de professores, com relação à dicotomia entre formação teórica e prática. Acredita-se que essa concepção leve à adoção de posicionamentos extremos: ou prioriza-se a formação teórica do licenciado, privando-o de experiências essenciais relativas à apreciação, execução, interpretação e criação; ou, por outro lado, corre-se o risco de fabricar o *professor dos sete instrumentos*,²⁵ tornando a formação superficial em todos em todos eles. Pois, como afirma SOUZA (1997), seria *melhor o domínio de algumas áreas bem fundamentadas e bem estudadas do que tornar-se dileitante em todas as áreas*. (p.17). A questão da formação instrumental do licenciando não passa por parâmetros quantitativos, mas antes, qualitativos, que podem ser balizados por questões como: qual repertório mais adequado à formação do professor de Música? A que profundidade devem ser abordados os conteúdos? Com quais objetivos?

3.2.3- As licenciaturas na área de Música e os atuais desafios

A licenciatura forma por excelência professores para a docência nas escolas de Educação Básica. Apesar de essa modalidade de curso nascer com esse objetivo, hoje são múltiplos os espaços de atuação do licenciado. (ver SANTOS, 2001, p.42). Sendo assim, a licenciatura, como formadora de professores em nível superior, deve possibilitar aos egressos desses cursos a ampliação da possibilidade de atuação profissional, mediante o alargamento de concepções tais como formação de professor, currículo e mercado de trabalho.

No entanto, alguns autores já apontam esta questão como um desafio para os cursos: como formar o profissional autônomo e competente para os múltiplos espaços profissionais? (HENTSCHKE, 2001; SANTOS, 2001). Diante da impossibilidade de se oferecer uma formação tão multifacetada, incluindo todas as habilidades, conhecimentos e competências, sugere-se que os cursos devam oferecer uma formação que se aprofunde em alguns aspectos, permitindo ao futuro professor a construção de novas competências ao longo de sua vida profissional, por meio de propostas de educação continuada (OLIVEIRA, 2001, p.38).

²⁵ Expressão cunhada por SOUZA (1997, p.17), parodiando a expressão “homem dos sete instrumentos” de Jamarly Oliveira. (1994, p.19).

Diante disto, um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos cursos de licenciatura na área de Música é a definição do perfil do licenciado. Apesar de a literatura específica apresentar críticas com relação à formação de professores-instrumentistas pelas licenciaturas, em Minas Gerais, a presença de 12 conservatórios estaduais, fora os municipais, requer das licenciaturas cumprir com esse compromisso social, que é formar profissionais para essas escolas de Música.

A presença desses espaços no Estado tem garantido, como se viu anteriormente, amplo mercado de trabalho aos licenciados, além da presença da concepção de curso importante nas instituições próximas a esses espaços. Do contrário, poder-se-ia estar abrindo mão desse mercado de trabalho para os bacharéis com complementação pedagógica, formação prevista pela *LDB/96*. Por outro lado, o que nos preocupa é a primazia dada por alguns cursos a esse espaço de atuação, pois, nesse caso, esbarra-se na questão da responsabilidade social das licenciaturas, que é, acima de tudo, formar professores para a docência em escolas regulares de ensino fundamental e médio. Ao negar essa possibilidade, pode-se cair em alternativas de formação excludentes, em que se criam categorias de licenciaturas voltadas para os espaços de atuação: Licenciatura em Educação Musical, formando professores para as escolas de Educação Básica; Licenciatura em Instrumento, formando professores para as escolas específicas de Música (modelo adotado pela Universidade Federal de Goiás). Esse modelo, por um lado, restringe o campo de atuação do profissional, que deveria ser ao contrário; e, por outro, desobriga-se de seu compromisso social, no caso da Licenciatura em Instrumento, que é formar professores para as escolas públicas.

Ao invés de se criarem especializações por espaços de atuação, a literatura específica da área de Educação Musical aponta para uma outra possibilidade para as licenciaturas na área de Música: criar especializações em subáreas de formação, em que se tem um currículo básico, possibilitando *um perfil individual com algumas áreas de concentração*. (SOUZA, 1997, p.18). Como sugestão, a mesma autora afirma que os quatro primeiros semestres formariam o Curso Básico, e, a partir do quinto semestre, seguir-se-iam *especializações, com a concentração dos estudos em áreas como: Mídia e Tecnologia, Rítmica e Movimento, Direção de coro e grupos instrumentais, Rock e Música Popular ou semelhantes*. (id, p.18).

Dentro dessa proposta, sugere-se, para a disciplina Prática de Ensino, sua distribuição ao longo da formação, em três fases alternadas, com um intervalo entre elas de pelo menos um semestre, para reflexão e registro por escrito sobre a experiência. A primeira fase, de caráter exploratório, com função de diagnóstico de mercado, consistiria em estudos com observações em diversos espaços, para conhecer as possibilidades institucionais em que o ensino de Música acontece. Na segunda fase, o licenciando atuaria como assistente, participando de planejamentos, projetos de pesquisa, dentre outros, para, na fase final, atuar como regente de sala, na área de concentração escolhida: crianças pequenas, escolas específicas, dentre outras (ib., ibid.).

A proposta apresentada por SOUZA (1997) defende tanto a especialização por subáreas específicas, quanto a especialização por campos de atuação profissional. De acordo com essa perspectiva, os cursos poderiam ampliar os espaços de atuação do licenciado, possibilitando ao mesmo tempo, uma formação mais fundamentada e aprofundada em subáreas específicas do conhecimento musical. Sendo assim, um profissional formado na subárea de concentração “Rítmica e Movimento”, por exemplo, poderia atuar nessa subárea nos diversos espaços formais e não-formais previstos pelo curso, não excluindo as escolas específicas de Música, pelo oferecimento da formação instrumental.

No entanto, como aponta HENTSCHKE (2001), *teria chegado o momento de subdividir as Licenciaturas em subáreas de formação?* (p.70). O atual cenário da educação musical no Brasil, assim como o mundo do trabalho, estariam apontando para a criação de novas figuras profissionais, com perfis tão específicos?

A partir do exposto, cada curso poderia definir, a partir de sua realidade local, os espaços de atuação de seu profissional. No entanto, os cursos devem eleger, como primeiro espaço profissional, as escolas regulares de ensino fundamental e médio, ampliando, a partir daí, o perfil do professor de Música para outros espaços julgados adequados às instituições.

CAPÍTULO 4

AS CONCEPÇÕES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nos capítulos anteriores, analisou-se o que propõem os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura na área de Música para a formação do professor, e quais as concepções e crenças que têm orientado a formação do licenciado, a partir da ótica dos professores formadores. Neste capítulo, optou-se por avançar essa discussão, tomando como foco central os órgãos públicos responsáveis pelo estabelecimento de políticas educacionais no Estado. Sendo assim, estabeleceu-se um diálogo com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, trazendo discussões em torno da concepção de Arte, de ensino de Arte e do perfil de professor, e suas implicações na prática pedagógica do professor de Arte nas escolas públicas, e nas políticas públicas no Estado de Minas Gerais.

4.1- Do senso comum à pesquisa

Entre os diversos espaços de atuação profissional do licenciado na área de Música, as escolas da rede pública constituem um campo de atuação consagrado e legalizado. Apesar de as licenciaturas na área de Música terem sido criadas com o objetivo de formar professores para as escolas públicas, é recorrente, na literatura, a constatação de que o ensino de música se encontra, de forma reduzida, nesse espaço educacional. (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000; LOUREIRO, 2001; PENNA, 2002).

No entanto, constatar esse problema implica reconhecer que a sua manifestação dá-se de maneira complexa, sob múltiplas faces, dentre as quais: o perfil de professor e a concepção de Arte e ensino de Arte encontrada na legislação educacional desde a década de 60, quando da criação das licenciaturas na área de Música; a formação do professor nos cursos de licenciatura, que tem

como uma das maiores críticas, a inadequação de suas propostas pedagógicas e metodológicas para esse contexto escolar; o plano de carreira e os salários oferecidos pela rede pública e as condições precárias de trabalho; a desvalorização da disciplina nos currículos escolares, que coloca o professor de Música numa posição inferior dentro do sistema escolar. PENNA (2002) alerta, ainda, para a responsabilidade da área de Música com a democratização do ensino de Música, indagando: *até que ponto a educação musical tem encarado o desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares?* (p.18).

Além dos fatores apontados anteriormente, sem a pretensão de esgotar a multiplicidade do problema, encontra-se nas falas dos professores formadores outra face dessa questão: a concepção de perfil de professor, de Arte e do ensino de Arte presente nos órgãos públicos estaduais e municipais, e seus reflexos na prática pedagógica do professor e nos concursos públicos para professores efetivos.

Com relação ao perfil do professor para as escolas públicas, P4 afirma que

... os diretores de escola pública em Belo Horizonte pensam naquele professor que vai fazer bandeirinha, coralzinho para o dia da mãe, bater o tamborzinho na fanfarra para o dia dos pais. É esse profissional que está na cabeça da Secretaria de Educação.

A presença da concepção de professor polivalente nos órgãos públicos é reforçada por P2, que afirma existir

... um consenso, um senso comum de que educação artística é sinônimo de Artes Plásticas. Como o título da disciplina nas escolas ainda permanece Educação Artística, que, aliás, já deveria ter caído, as secretarias associam somente às Artes Plásticas, mesmo que você vá lá e mostre que não: nos PCN, Arte quer dizer Música, Teatro, nas suas especificidades.

Esse fato comprova a indefinição do termo “ensino de arte” presente na *LDB/96*, que dá margem, nos órgãos e estabelecimentos públicos, a inúmeras interpretações. No entanto, a concepção que parece prevalecer é a de ensino de Artes Plásticas ministrado pelo professor polivalente.

De acordo com o exposto, P3 afirma que

... inclusive mudar só na legislação ou mudar a nomenclatura não adianta nada, porque, no interior das escolas públicas, vão continuar admitindo professores de formação polivalente, vão continuar usando do professor que têm, e que, com outro nome, os professores vão continuar fazendo a atividade que querem.

Sendo assim, alguns professores constatam que mudou a legislação, mas “a cabeça” das pessoas não mudou. Consideram importante uma ação conjunta da área de Música e de todos os cursos de licenciatura, no sentido de imprimirem ações efetivas para a transformação da situação vigente, como o envio de documentos a todas as instâncias oficiais responsáveis pela formulação de políticas públicas, além de um trabalho de conscientização.

Ao tomar contato com as concepções dos professores, surgiu a necessidade de obter dados mais sistemáticos com relação à percepção da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, na tentativa de tomar este fato como uma questão de pesquisa, e não como um senso comum presente no discurso da área artística. Nessa perspectiva, tentou-se apreender as concepções de Arte, ensino de Arte, perfil de professor, e suas implicações nos concursos públicos para professores efetivos, buscando possíveis caminhos e pistas para interferir, de maneira efetiva, nesse contexto escolar. Considerar a presença dessas concepções nos órgãos públicos é considerar não só a multiplicidade do problema, mas a sua complexidade.

4.2- Concepções da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE) tem subordinada, ao Secretário de Educação, duas Subsecretarias – a do Desenvolvimento do Ensino e a do Desenvolvimento do Sistema, que são regidas por um Subsecretário.

A Subsecretaria de Desenvolvimento do Ensino fica responsável por todas as questões pedagógicas das escolas, e para tanto, subdivide-se em quatro Superintendências: a Superintendência de Educação trata de todos os projetos que vão interferir no fazer pedagógico das escolas, como organização curricular e orientação de projetos pedagógicos das escolas; a Superintendência de Organização Escolar cuida de colocar o aluno na escola: faz o cadastro escolar, o atendimento e a distribuição dos alunos; a Superintendência de Recursos Humanos vai lidar com a gestão de pessoal, diretor, colegiado e as capacitações; e a Superintendência de Avaliação e Pesquisa faz a avaliação sistêmica, ou seja, avalia o sistema como um todo, envolvendo todos os projetos desenvolvidos pelas outras Superintendências.

A Subsecretaria do Desenvolvimento do Sistema trata do administrativo, do operacional, do pessoal, da vida profissional, da carreira - de todos os direitos e concessões, além de ser responsável pela organização e elaboração dos concursos públicos, por meio de sua Superintendência Central de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Neste trabalho, o interesse é buscar, sob a ótica da SEE de Minas Gerais, a concepção de Arte e de ensino de Arte que está orientando a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas e a prática pedagógica dos professores, assim como o perfil do professor de Arte que atua nas escolas públicas, e o perfil de professor desejado pela SEE nos concursos públicos em Minas Gerais.

Sendo assim, estar-se-á dialogando, a partir de agora, com a Superintendência de Educação (SED), que, como se viu anteriormente, tem como função orientar a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas em todo o Estado de Minas Gerais, e com a Superintendência Central de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SCDRH), responsável pela organização e elaboração dos concursos públicos, por meio do *Edital nº 1/2001* e das provas elaboradas para o último concurso público, realizado no ano de 2001.

4.2.1- Concepção de Arte e de ensino de Arte

A SED orienta as escolas na composição curricular, tomando por base os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/Arte*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* e a *LDB/96*. Segundo a SED, a legislação, quando fala do ensino de Artes, deixa margem a uma série de interpretações: *no ensino fundamental, o ensino de artes deve ser dado a partir da 5ª série ou do ciclo intermediário da escola, dependendo da organização da escola*. De acordo com a SED, porém, a expressão “a partir” gera dúvidas: a Arte deve ser oferecida em todas as séries? Ou apenas em uma série?

O entendimento da SED revela-se contraditório, visto que, na *LDB/96*, o ensino da Arte é considerado componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica - composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Em se tratando do ensino fundamental, foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte* em dois volumes, sendo um para o ensino de 1ª a 4ª séries e outro para o ensino de 5ª a 8ª séries, contendo informações sobre cada uma das modalidades artísticas – Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Esses documentos afirmam a presença da Arte como área de conhecimento, e julgam necessário que *a escola planeje, para cada modalidade artística, no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino*. (*PCN/Arte*, 1998, p. 49).

Sendo assim, parece que a dúvida deveria ser se todas as modalidades artísticas são obrigatórias em todos os níveis de ensino. Sobre essa questão, os *PCN/Arte* sugerem que

.. se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (*PCN/Arte*, 1998, p.51).

A sugestão apresentada pelos *PCN/Arte* revela que o ideal seria oferecer as quatro modalidades artísticas a cada ano nas escolas, elegendo uma ou mais como conteúdo obrigatório, e

contemplando as demais por meio de projetos interdisciplinares. Os *PCN/Arte*, porém, não afirmam a obrigatoriedade das quatro modalidades artísticas, mas antes, deixam a cargo das escolas a escolha de qual ou quais serão adotadas no seu projeto pedagógico.

Até então, a SEE tem trabalhado a Arte a partir da 5ª série - abrangendo parte do ensino fundamental e o ensino médio. Com a nova administração, a SED está discutindo novas propostas curriculares, porém não se tem ainda definido como e o que será feito nessa reforma. Nesse momento de transição, o que se tem claro, na SED, é que

... o ensino de Arte hoje não pode ser dado com aquele pressuposto básico, daquela forma que era dado: simplesmente aquelas aulas de Educação Artística. Hoje a Arte nas escolas - no ensino fundamental e médio - tem de ser oferecida de uma forma bem ampla, trabalhando em todas as perspectivas da Arte... (grifo meu).

Exemplificando, a SED assegura que

... existem casos em que o aluno passa pela escola e chega até o ensino médio, e você fala às vezes um nome de um pintor e ele nem conhece quem é ele. Então, o trabalho tem de ser voltado pra isso: Arte tem que ser trabalhada nessa linha. Isto é o que a gente discute com os professores: fazer visitas a museus, não ficar só fechado na sala de aula, a idéia é essa.

O entendimento da SED com relação ao conceito de ensino de Artes veiculado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nas *Diretrizes Curriculares* é de que estes documentos *dão ênfase ao ensino de Arte de maneira mais ampla*, e a expressão “mais ampla” significa adotar atividades que extrapolem os muros da escola. Visitas a museus, assistir a espetáculos, ou qualquer outro tipo de experiência de interação sociocultural do aluno pode favorecer o aprendizado da Arte, desde que sejam atividades contextualizadas, com objetivos claros, como parte de um processo global de aprendizagem, e não como atividades isoladas, em busca de soluções para os problemas pedagógicos.

Segundo a SED, não seriam mais aquelas “aulinhas” de Educação Artística, restritas às salas de aula, com atividades do tipo “pinta isso, recorta aquilo”. Esse tratamento que era dado nas aulas de Educação Artística não imprimia preparo nem formação ao aluno. A Educação Artística, a Educação Física, e os temas transversais, *todos devem ser trabalhados na formação do aluno, da cidadania*. Este é o papel da escola: *dar a formação ao aluno, e não ficar só transmitindo conhecimento*.

Com base nesse entendimento, a SED discute, com as escolas estaduais, o ensino de Arte dentro dessa linha de trabalho,

... porque Artes de 1ª a 4ª série são dadas dentro de uma outra concepção, dentro de uma concepção de recreação. A Música, a Educação Artística e o Teatro vão ser trabalhados dentro desta linha: cantigas de roda, fanfarras, bandas. O professor não vai desenvolver conteúdos específicos, mas, sim, recrear os alunos.

Em que essa concepção de Arte da SED se distancia da concepção adotada nas escolas desde a década de 70 com a implantação da Educação Artística? Com qual concepção de formação a SED tem orientado as escolas públicas? Apesar de se entender que a atual legislação se furta a esclarecimentos com relação ao conceito de Arte e de ensino de Arte veiculados nos documentos oficiais, a ruptura com a concepção até então vigente de Educação Artística, passando-se ao reconhecimento da Arte como área de conhecimento obrigatória transparece no discurso oficial.

A idéia de “recrear os alunos” ao invés do desenvolvimento de conteúdos específicos de cada área artística apresenta-se contraditória em relação aos *PCN/Arte*, pois estes apresentam para cada uma das quatro modalidades artísticas, dentre outros aspectos, os conteúdos específicos, objetivos, critérios para a seleção de conteúdos, e critérios e orientação para a avaliação da aprendizagem em Arte. Os *PCN/Arte* tratam cada modalidade artística na sua especificidade, prevendo, para todo o ensino fundamental, um conjunto de conteúdos articulados dentro de um contexto de ensino e aprendizagem, baseado em três eixos norteadores: a produção, que se refere ao fazer artístico; a fruição, que diz respeito à apreciação significativa; e a reflexão, que se refere à construção de conhecimento. (*PCN/Arte*, 1998, 2000).

Com base na concepção de Arte como lazer – que, portanto, deixa de ser uma área de conhecimento com conteúdos e objetivos próprios -, o ensino de Música nas escolas públicas passa a exercer três funções diferentes: a de suporte pedagógico para a aprendizagem de outros conteúdos escolares; a de formadora de comportamentos e manutenção da ordem; e, ainda, a de servir como instrumento de garantia da permanência dos alunos na escola.

Segundo a SED, às vezes, os alunos têm sérias dificuldades para aprender Geografia, Matemática, História, mas, por outro lado, eles têm uma habilidade imensa para Música. Diante disso, *por que não ensinar Matemática com ajuda da Música, do Teatro, da Dança? Esse é um outro aspecto das artes: ela pode ser utilizada pela escola como suporte pedagógico.*

Além da concepção anterior, a SED considera o conteúdo de Arte um aliado muito forte para acabar com o problema da violência nas escolas, visto que os alunos gostam muito de Música. Sendo assim, a SED afirma que *esse conteúdo vai ganhar força com as novas propostas curriculares, porque, por meio dele, pode-se resolver muito o problema da violência nas escolas.*

O professor, dentro de sua proposta pedagógica, pode lançar mão do conteúdo de Arte para, por meio da recreação, *tornar o ensino e a permanência do aluno mais prazerosa, porque, enquanto ela trabalha desse jeito, numa aula de recreação, numa aula de música, ela desenvolve várias habilidades e competências, o que vai contribuir para a formação do aluno.*

Com relação ao ensino dos conteúdos específicos de cada área artística, a SED afirma que os *PCN/Arte* e as *Diretrizes Curriculares* fornecem todas as orientações do que trabalhar no Teatro, na Música... A partir desses documentos, a equipe pedagógica da escola vai eleger que conteúdos trabalhar. *Por isso é que a Secretaria não dita.* A SED estará em breve passando por uma discussão ampla da proposta curricular do Estado, e serão elaboradas, a partir dos *PCN/Arte* e das *Diretrizes Curriculares*, algumas orientações para funcionar como suporte aos professores: *nós vamos oferecer um menu e eles vão escolher o que melhor se aplica à realidade deles.*

O discurso da SED novamente se apresenta paradoxal, uma vez que entende a previsão de conteúdos específicos para cada modalidade artística. O que se percebe, porém, é que esse entendimento restringe-se ao ensino de Arte a partir da 5ª série, ou seja, do segundo ciclo do ensino fundamental, quando os documentos oficiais prevêm esse ensino como obrigatório nos diversos níveis da educação básica no País. Além disso, o discurso da SED denota um descompasso quando se refere ao ensino fundamental e médio, ou quando se atém ao primeiro ciclo do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries – levando a refletir sobre se a concepção de Arte como lazer não estaria, ainda, norteando todo o ensino fundamental e médio das escolas públicas mineiras.

A partir do discurso da SED, verifica-se, por meio da concepção de Arte e de ensino de Arte, quanto o ensino artístico se encontra desprovido de reflexões críticas nas escolas públicas estaduais mineiras. A Arte não pode mais estar reduzida a atividades de lazer, praticadas no tempo livre, visando ao divertimento e distração dos alunos, ou simplesmente a atividades isoladas, mediante as quais o professor ensina conteúdos “importantes” dentro de um clima agradável e prazeroso, minimizando comportamentos agressivos, garantindo, dessa forma, a permanência do aluno na escola.

Convém lembrar que não só os conteúdos da área de Arte, mas de todas as áreas do conhecimento podem ser ensinados e aprendidos dentro de um processo prazeroso, e isto vai depender da abordagem didático-pedagógica do professor. Mesmo na área de Arte, o processo de ensino e de aprendizagem pode tornar-se enfadonho para os alunos, quando da adoção de uma pedagogia inadequada. FERREIRA (2000), relatando, em sua pesquisa, o processo de aprendizagem musical dentro de uma abordagem tradicional, afirma que

... a pedagogia musical comumente empregada nas aulas de Percepção Musical gerava nos alunos uma gama variada de sentimentos desagradáveis que eram vividos quotidianamente nas aulas: medo dos ditados e solfejos, ansiedade na época das avaliações, enfado e desinteresse pela matéria, sono durante as aulas, etc. (p.81).

Sendo a SEE uma célula-mestra, que funciona como multiplicadora de concepções, por meio da orientação pedagógica a centenas de escolas públicas em todo Estado, como (re)inserir a Arte nas escolas públicas como área de conhecimento fundamental à formação global do aluno? Não seria essa instância de poder um local importante para a atuação política da área de Artes, em especial dos cursos de licenciatura? Que ações concretas seriam necessárias para se romper com concepções cristalizadas por mais de trinta anos nos órgãos superiores e, por conseguinte, no interior das escolas públicas de todo o País?

4.2.2- O perfil do professor de Arte nas escolas públicas estaduais

A SED considera como ideal oferecer todas as Artes na escola, porém afirma que quem vai decidir sobre qual ou quais modalidades artísticas serão adotadas é o projeto pedagógico da escola, visto que elas têm total autonomia para isso. De acordo com a proposta pedagógica, a escola vai organizar seu plano curricular, levando em consideração o perfil dos alunos, a comunidade e a realidade da escola.

Entretanto, a SED enfrenta um problema sério, quando vai discutir uma proposta pedagógica inovadora, que atenda às necessidades e às expectativas da comunidade, devido à carência de professor efetivo na rede pública estadual. Às vezes, determinados conteúdos e atividades que a escola quer desenvolver, dentro do seu projeto pedagógico, ficam impossibilitados devido ao quadro de funcionalismo do Estado, que não permite contratar um determinado profissional que não esteja previsto no quadro de funcionários.

As escolas da rede pública estadual são regidas pelo quadro de funcionários do Estado. Como o quadro de professores efetivos é insuficiente para suprir a demanda das escolas, a SEE tem um dispositivo legal que é a designação: contrato temporário por um ano, ou por período menor, quando se trata de substituição por licença, por meio do qual o professor é designado como “R” – regente . Segundo a SED, porém, *o professor regente ganha menos que o professor efetivo, então você não acha o profissional para trabalhar* (no caso do licenciado, o profissional é contratado como professor, e não como regente). Temos, portanto, na rede pública do Estado, duas categorias de professores: efetivos e designados.

A partir da *Constituição de 1988*, os professores só ingressam no Estado como professores efetivos mediante concurso público. Todavia, existem “pessoas” no sistema, que, por força de outras legislações, foram efetivadas no Estado. Como o aluno tem de ter aula, por vezes, a escola tem de lançar mão de “pessoas” que não são professores, nem licenciados: *então, conta-se muito com a boa vontade e a disponibilidade desse profissional que existe na escola, para trabalhar determinados conteúdos*. Em Minas Gerais, convive-se, ainda hoje, com essa realidade, mesmo de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e no ensino médio também.

As escolas estaduais mineiras convivem, ainda, com uma outra realidade: às vezes, o professor é habilitado em outro conteúdo, mas, segundo a SED, *está faltando, na escola dele, professor para lecionar Educação Artística, então ele vai assumir*.

Existe, ainda, a figura do professor excedente na escola, que surgiu em função da municipalização do ensino. Sendo assim, o Estado ficou com um contingente de professores excedentes, ou seja, aquele professor que não tem nenhuma turma para lecionar, e, não tendo o professor habilitado em Artes, a escola lança mão desse professor. Como esse professor é efetivo no Estado e recebe normalmente, ao invés de a SEE designar um professor específico para aquela atividade, quem assume é o professor excedente. Na prática, o Estado de Minas Gerais não tem tantos professores licenciados, e diante disso, as escolas trabalham com o professor leigo (sem qualquer licenciatura) e com o professor excedente (que são leigos, às vezes, na área, no conteúdo específico).

De maneira geral, quem atua como professor de Arte nas escolas públicas estaduais de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental é o professor regente. Nessas séries,

... a Música não é uma disciplina, e em função da reorganização que hoje está no Estado, e como toda vida, Artes, Educação Física, Educação Religiosa, de 1ª a 4ª série, sempre ficaram a cargo do professor regente, a tendência é continuar dentro desse modelo.

Entretanto, existem algumas escolas que oferecem a aula de “Educação Artística ou Artes”, como aula especializada, e nesse caso, a escola que elege esse conteúdo normalmente já tem o

profissional especializado. De acordo com a SED, é somente como aula especializada que a aula de Artes tem horário determinado dentro da grade curricular, e nesse caso, fica sempre a cargo do licenciado. Este professor, que tem um cargo de 24 horas (incluindo 18 horas-aula em sala de aula), terá sua carga horária distribuída em todas as turmas, atendendo, às vezes, a escola inteira. No entanto, em determinadas escolas, o número de turmas ultrapassa a carga horária de um profissional apenas, surgindo a necessidade da contratação de outro professor. Dessa maneira, surgem as vagas para a designação de professores de Artes para as escolas públicas.

Atualmente, a SEE tem utilizado, como critério para designação de professores, a própria classificação do concurso público realizado no final de 2001, preenchendo as vagas nas escolas com os professores aprovados que ainda não foram efetivados. A escola comunica as vagas à Superintendência Regional de Ensino- SER,²⁶ e, a partir da lista dos aprovados, são feitas as chamadas todas as terças-feiras. A SRE comunica ao candidato à vaga a perspectiva da escola: *você está sendo colocado para ser professor, e o projeto da escola prevê o trabalho de Artes com Música e Teatro, por exemplo*. Caso o candidato à vaga não se interesse pela atividade escolhida pela escola, ou mesmo não se sinta habilitado para ela, passa-se imediatamente ao próximo aprovado da lista.

O professor de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e do ensino médio é, por determinação legal, o licenciado. A SED, porém, não pode afirmar que todas as escolas estaduais estão com professores licenciados, mesmo nesses níveis de ensino, pois, em determinados municípios de Minas Gerais, não existe o profissional habilitado. No entanto, como Arte é conteúdo obrigatório e o aluno tem direito, a escola tem de oferecer. Sendo assim, a escola lança mão do profissional que ela tem, apesar de não ser necessariamente um licenciado. Acredita-se que o ideal seria ter o licenciado na área específica de Arte, porém existem municípios em Minas Gerais com *problemas de professores licenciados nos conteúdos básicos, como Física, Química, Biologia, Geografia, imagine-se nos outros conteúdos - Artes, Inglês...*

²⁶ Atualmente, encontram-se distribuídas em todo o Estado de Minas Gerais quarenta e duas Superintendências Regionais de Ensino – as antigas DRE (Delegacias Regionais de Ensino) – que ficam responsáveis pelas cidades incorporadas àquela regional.

A realidade do sistema educacional da rede pública mineira revela a fragilidade do processo de (re)inserção da Música nas escolas públicas, a partir de um profissional habilitado na área, e com *status* de “conteúdo básico” com carga horária definida na grade curricular. Diante de tantos dispositivos legais, como professores regentes, professores excedentes, os efetivados em legislações anteriores, os licenciados em outras áreas do conhecimento, pode-se indagar se haveria um interesse real da SEE em contratar, para as escolas públicas, um licenciado na área específica de Música? O que efetivamente irá modificar-se em função da “reorganização” do Estado? Serão mantidas tendências e concepções vigentes, ou serão adotados novos caminhos e novas formas de organização administrativa e pedagógica para as escolas públicas mineiras? De que maneira a área de Música poderia interferir em tais decisões?

4.2.3- Concursos públicos na rede estadual de Minas Gerais e o perfil do professor de Arte

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais implantou, no ano de 1997, o “Projeto Música na Escola”, que tinha como objetivo oferecer, de maneira gradativa, o ensino de Música nas escolas públicas da rede estadual. Esse projeto tinha como prioridade musicalizar os professores do ensino fundamental, trabalhando de 1ª a 4ª séries, capacitando-os para atuarem como agentes musicalizadores em suas respectivas escolas. Com o término desse projeto, após dois anos e meio, algumas escolas que participaram desse processo de alfabetização musical ainda permanecem oferecendo o ensino de Música. No entanto, outras escolas abandonaram totalmente essa prática artística. Apesar dos esforços empreendidos para implantar o ensino musical por meio dos professores alfabetizadores, *esse projeto não atingiu o seu objetivo maior, [que era] voltar com o ensino da música [para as] escolas públicas da rede estadual de ensino.* (LOUREIRO, 2001, p.32).

Além da extinção do “Projeto Música na Escola”, a SED atribui a um outro problema a ausência da Música nas escolas públicas estaduais: a alta rotatividade do profissional nas escolas. Como o Estado ficou um período muito grande sem ter concurso público para professores efetivos, chegou-se a uma porcentagem muito maior de professores designados, que a cada ano são encaminhados para uma escola diferente. A SED acredita que o dispositivo do professor designado é uma realidade que sempre vai existir nas escolas, mas não em grande escala, como

vinha acontecendo até 2001. A escola não tinha identidade: trabalhava num ano com um grupo de professores, e, no ano seguinte, todo o quadro de professores era modificado, porque todos eram designados. Sendo assim, esse fato tornava-se um complicador para as escolas públicas, pois, segundo a SED, uma proposta pedagógica

... você discute, mas ela não está pronta, você vai vivenciando. O professor designado chega e diz: mas não fui eu que fiz essa proposta, eu não vou fazer desse jeito não. Ele não é nem da comunidade! Eu acho que um dos grandes problemas que nós temos hoje com a educação que nós estamos oferecendo, é com a falta de identidade, porque a rotatividade do profissional é muito grande. Isto não permite ao professor criar vínculo nem com a escola, nem com o aluno. Em educação, se você não criar esse vínculo, não vai mesmo.

Percebe-se com essa fala, que o grande número de professores designados no Estado vem comprometendo toda a estrutura administrativa e pedagógica das escolas, afetando o processo de construção, vivência e avaliação do projeto político-pedagógico como um todo, visto que lhe é furtado um elemento fundamental: a co-participação e a co-responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo com as concepções e diretrizes adotadas pelas escolas.

Diante desse contexto, a SEE realizou, em 2001, um concurso público na área de Educação em todo o Estado, com vagas para os cargos de Especialistas, Professores, Auxiliares, Ajudantes, Analistas e Técnicos. Segundo a SED, para a área de Artes, foi aberto concurso para “professor de Educação Artística”. Apesar de a LDB/96 adotar a nomenclatura Artes, professor de Educação Artística é a nomenclatura que consta no Estatuto do Magistério da Rede Pública Estadual de Minas Gerais - Lei 7.109 de 1977 - que regulamenta o profissional das escolas públicas, e que ainda permanece vigorando.

De acordo com a SED, na administração passada, iniciou-se a discussão sobre um novo plano de carreira para o professor, que prevê a reestruturação do Estatuto do Magistério. Apesar de existirem alguns pontos acordados, a discussão encontra-se em fase inicial, visto que a mudança do Estatuto requer uma intensa negociação política no âmbito estadual, envolvendo, também, o

professorado e o sindicato. Somente a partir da mudança do Estatuto é que a SEE poderá adaptar a nomenclatura à nova *LDB/96*, passando-se a utilizar a terminologia “professor de Artes”.

Partindo do entendimento de que a modificação do Estatuto do Magistério é um processo complexo e que, portanto, demanda tempo para as negociações políticas, e insistindo nessa questão, verifica-se a existência de outro caminho burocrático para o problema da nomenclatura. Segundo explica a SED, pode ser realizada uma discussão no âmbito do sistema, ou seja, a própria SEE pode estar decidindo sobre essa mudança de nomenclatura, visto que ela é mantenedora do sistema estadual. A SEE tanto pode criar uma Resolução, modificando a nomenclatura, quanto realizar uma consulta aos órgãos superiores, solicitando um Parecer.

Em suma, o que percebemos é que a SEE tem autonomia para propor essas modificações, tanto que, nos documentos oficiais emitidos atualmente pela SED, a terminologia adotada é Artes, e não se fala em Educação Artística. Segundo a SED, porém, este é o entendimento da Subsecretaria do Desenvolvimento do Ensino, e das Superintendências a ela vinculadas. No entanto, segundo lembra a superintendente, *os concursos são feitos pela Subsecretaria do Desenvolvimento do Sistema, apesar de termos participação: então teríamos de ter um processo mais articulado.*

Apesar das afirmações da SED com relação ao uso das terminologias, o que se verifica, no discurso, a todo tempo é a coexistência das duas nomenclaturas - Artes e Educação Artística – refletindo o momento de transição por que passam todas as instâncias do poder público da área de Educação no País. Essa realidade pode ser também percebida na Superintendência Central de Desenvolvimento de Recursos Humanos (SCDRH), quando do contato com o Edital que regulamentou o último concurso público.

Apesar de haver a participação da SED nos concursos públicos, quem os organiza e elabora é a SCDRH. Todos os concursos anteriores ao ano de 2001 foram realizados pela SEE em parceria com a Secretaria da Administração do Estado. No entanto, o último concurso foi realizado sob a responsabilidade da SEE, aliada a uma consultoria externa. Como os concursos públicos são feitos em nível estadual, traduzindo-se num grande volume de trabalho, a SEE, a partir da

abertura de licitação, contratou uma empresa como consultora – Instituto Mineiro de Administração Municipal (IMAM) – e, diante das normas estabelecidas pela SEE, foram elaborados os editais e as provas.

No *Edital nº01/2001*, publicado no Diário do Executivo, Legislativo e Publicações de Terceiros/Minas Gerais – *Caderno I de 12 de junho de 2001*, encontram-se todas as normas que definiram o concurso público na área de Educação em todo o Estado de Minas Gerais. Para o cargo de professor, foram abertos concursos para dois níveis: Nível 5, Grau A – P5A; e Nível 3, Grau A – P3A, contendo as seguintes especificações:

Nome	P5A	P3A
Atribuições	Regência efetiva da disciplina, no ensino médio e/ou ensino fundamental regular	Regência efetiva de aulas no ensino fundamental regular
Escolaridade mínima	Licenciatura plena específica	Licenciatura curta específica
Carga horária semanal	24 (vinte e quatro) horas, incluindo 18 (dezoito) horas-aula	24 (vinte e quatro) horas, incluindo 18 (dezoito) horas-aula
Remuneração mensal	R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais)	R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais)
Número de vagas por disciplina	33 (trinta e três)	97 (noventa e sete)
Disciplina	Artes	Educação Artística

Diante do quadro apresentado anteriormente, verifica-se no discurso da SCDRH, a coexistência das nomenclaturas – Artes e Educação Artística – porém, podemos apreender, com mais clareza, o significado de cada uma. O professor de Educação Artística, o profissional mais requisitado pelas escolas (74,6% das vagas), é o professor polivalente, formado em cursos de licenciatura curta, que terá regência efetiva de **aulas** no ensino fundamental, preferencialmente, de 1ª a 4ª séries. O professor de Artes, que corresponde apenas a 25,3% das vagas das escolas, é o professor formado em cursos de licenciatura plena, que vai atuar como regente efetivo da **disciplina**, preferencialmente no ensino médio.

Verifica-se, portanto, que Educação Artística refere-se a aulas ministradas no ensino fundamental, sobretudo da 1ª à 4ª séries, sem o compromisso de desenvolver conteúdos

específicos, voltando-se exclusivamente para atividades de lazer que tornem o aprendizado escolar mais prazeroso. Por outro lado, Arte é uma disciplina com conteúdos específicos e carga horária definida, ministrada da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e no ensino médio. Um fato curioso que se verifica no Edital é que os dois níveis de professores diferenciam-se pela habilitação – licenciatura plena e licenciatura curta – e, no entanto, recebem o mesmo salário.

Quando o Edital prevê, como escolaridade mínima, licenciaturas específicas, para uma dúvida com relação à habilitação requerida: para o nível P5A seria licenciatura em Artes, ou específica na área de Artes, e esta seria entendida nas quatro modalidades artísticas, podendo ser qualquer uma delas? Para o nível P3A, seria somente licenciatura em Educação Artística? Convém lembrar aqui, que os seis cursos analisados neste trabalho representam quase a totalidade dos cursos oferecidos no Estado, e nenhum deles adota a nomenclatura Licenciatura em Artes, e apenas dois denominam-se Educação Artística. Ficariam os egressos dos cursos de licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Música impedidos de submeter-se ao concurso?

Além dos pontos discutidos anteriormente, percebe-se um descompasso entre o discurso da SED e o da SCDRH: apesar da participação da SED nos concursos públicos, esse órgão desconhece o Edital, que prevê cargos para professores de Arte e Educação Artística. E diante disso, indaga-se: qual seria o real poder do Estatuto do Magistério, na determinação da nomenclatura nos editais de concurso público? Quem estaria orientando as concepções dos editais, das provas, dos projetos das escolas públicas e as práticas pedagógicas dos professores?

Segundo o Edital, foi elaborado um programa único para os dois níveis de professores: P5 e P3, nas disciplinas Artes e Educação Artística (o mesmo aconteceu com a área de Geografia). Para as demais disciplinas, o programa foi elaborado separadamente, por nível do cargo. O Edital apresentou um programa básico para professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, referindo-se ao ensino de Arte na Educação Básica. Esse documento assegura que

... não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras, pois assim poderá elaborar atividades integradas com professores de outras linguagens artísticas ou com

colaboradores da comunidade. Supõe-se que os profissionais a serem contratados saberão investir em sua área de conhecimento artístico específico, construindo a cada dia mais saberes e competências. (MINAS GERAIS, p.16, grifo meu).

Paradoxalmente, o Edital, quando determina o programa das provas, não se refere à Educação Artística, atendo-se à terminologia utilizada nos documentos oficiais – Arte nas suas especificidades, abrangendo toda a educação básica. Quando, delinea o perfil do profissional como sendo um *especialista em uma linguagem artística com conhecimentos básicos* das outras linguagens, o discurso sugere uma versão moderna da licenciatura em Educação Artística da década de 70, em que se intensifica a formação específica do aluno, mantendo-se o caráter polivalente do curso. Aliás, esta é a proposta de formação do curso C6 analisado neste trabalho, o qual, por sua vez, está vinculado a uma instituição estadual.

Os demais cursos analisados oferecem uma formação específica na área de Música, o que não impede o profissional de desenvolver atividades integradas com professores de outras modalidades artísticas, como prevê o Edital. No entanto, existiriam, em Minas Gerais, tantas escolas públicas estaduais oferecendo duas ou mais modalidades artísticas? Quais seriam os panos de fundo desse discurso que mescla concepções e valores tão contraditórios? Pois o que temos visto de maneira ampla na literatura, por meio de pesquisas e relatos de experiências, é a inadequação do modelo de formação de professor proposto na década de 70, que culminou em práticas descontextualizadas e esvaziadas de conteúdo.

O processo seletivo desse concurso foi realizado em três etapas, sendo duas eliminatórias e uma classificatória. A primeira etapa previa uma prova objetiva, eliminatória, contendo 70 (setenta) questões de múltipla escolha de Conhecimentos Específicos do Cargo; a segunda etapa previa uma prova objetiva, também eliminatória, com 30 (trinta) questões de múltipla escolha de Teoria e Prática da Educação; e a terceira etapa, classificatória, uma prova de títulos para os candidatos aprovados na segunda etapa.

O programa da prova foi composto de oito tópicos genéricos, a saber: 1- Aspectos conceituais do ensino da arte; Arte como expressão; Arte como linguagem e arte como área de conhecimento;

2- Abordagens metodológicas do ensino da arte; 3- Contextualização, reflexão e fazer artístico; 4- Artes Visuais e percepção visual; 5- História da arte – movimentos artísticos, originalidade e continuidade; 6- Elementos formais das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro; 7- Educação artística e educação estética; 8- a construção do conhecimento em arte.

A partir da leitura dos tópicos do programa, percebe-se a prioridade dada às Artes Visuais para os dois níveis de professores, o que vai refletir diretamente nos conteúdos das provas. Apesar de o Edital apresentar um programa único para P3 e P5, foi elaborada uma prova para cada nível, contendo cada uma 70 (setenta) questões, sendo que ambas as provas se referiam às quatro modalidades artísticas.

Diante das questões apresentadas, verifica-se para o professor de Arte (P5), a ausência de questões relativas aos conhecimentos específicos da linguagem musical, enfatizando-se os aspectos conceituais e metodológicos do ensino de Arte em geral e conhecimentos gerais sobre história e educação estética. Na prova para P3, encontra-se apenas uma questão relativa aos conteúdos específicos da linguagem musical, contendo o seguinte enunciado e alternativas: *a linguagem musical tem como componentes, exceto - A () tons; B () silêncios; C () timbres; D () maestros.*

Os *PCN-Arte*, defendendo as especificidades e o resgate dos conhecimentos da área, apontam diretrizes pedagógicas que têm suas bases, embora não explicitamente, na proposta triangular defendida por Ana Mae Barbosa (PENNA & ALVES, 1998, p.45). Essa *apropriação não declarada da proposta triangular*, que enfatiza *o fazer, o fruir (que é leitura da imagem) e o refletir (contextualização)* (ALVES et al, 1998, p.21), vai nortear toda a construção das provas para professores da área de Arte, sobretudo a destinada aos professores de Educação Artística – P3.

Para o cargo de P3, das setenta questões, trinta delas (42%) foram baseadas em títulos publicados por Ana Mae Barbosa, sendo que destas, vinte e seis (37%) foram relativas do livro “Tópicos Utópicos”.²⁷ Além dessas, seis questões referem-se a autores de textos que compõem títulos

²⁷ BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

coordenados pela citada autora, e mais três questões baseadas no texto de Maura Penna – única autora da área de Educação Musical – que compõe o livro “Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da Arte e seu Ensino”, que tem como co-autora Ana Mae Barbosa.

Como o Estatuto do Magistério prevê a nomenclatura Educação Artística, a SED afirma que somente o licenciado em Educação Artística está habilitado a fazer o concurso público. Para os egressos de cursos de licenciaturas específicas – Música, Teatro, dentre outras – a participação é determinada pelas normas contidas no edital.

A SEE, aliada à consultoria contratada, define, no edital, o perfil do professor desejado. Sendo assim, a SED afirma que,

... quando você vai elaborar o edital, em função, às vezes, da necessidade das escolas, ou até mesmo da nova proposta pedagógica, no edital pode-se deixar claro assim: o professor licenciado em Música, em Teatro poderá fazer o concurso. Se ficar claro no edital, ele terá as mesmas chances.

Com base na concepção de Arte e de ensino de Arte, a SED considera como sendo o perfil ideal de professor aquele profissional *que tenha condição de trabalhar as diversas faces da Arte. O profissional com formação específica em Música, ou em Teatro, não interessa à SEE, é muito difícil.*

Reiterando, a SED afirma que, talvez, se tivéssemos condições de ter escolas de tempo integral, esse profissional especializado em áreas específicas seria o ideal, porque a escola ficaria com o aluno o dia inteiro – oito horas ou mais – e a presença desse profissional seria interessante. Na atual realidade, porém, *o profissional que cabe nas escolas é o licenciado em Educação Artística, o múltiplo que vai atuar em várias áreas: esse é que vai funcionar.*

Quando a SED afirma que já estão adotando a terminologia Artes nos documentos oficiais emitidos por esse órgão, percebe-se que existe apenas uma intenção de mudança de nomenclatura para adequação à legislação vigente, permanecendo inalterada a concepção de Arte

como Educação Artística, o que se reflete nas concepções de ensino de Arte e de perfil do professor de Arte. A partir dos pressupostos ancorados na concepção de Educação Artística da década de 70, a SED acredita que

... o curso de capacitação desse profissional deveria seguir por esse caminho. Porque o conhecimento é estático: está aí pronto e acabado, e ninguém vai inventar. Mas, que as instituições formadoras dos profissionais dêem condições de, na hora em que eles estiverem atuando, eles tenham essa facilidade de transitar por essas diversas vertentes da Arte, para fazer um trabalho mais para o prazeroso. As turmas, os alunos são diferentes: uns vão gostar mais de Música, outros de Teatro: que o profissional tenha essa capacidade. É aquela velha história: as instituições formadoras deveriam pensar em formar os profissionais como pesquisadores mesmo, para que tivessem essa facilidade de transitar entre as coisas. E hoje a proposta pedagógica não é assim – eu sou professora de Arte e só trabalho isto. Não, ele tem de ter todo esse preparo para poder transitar nas outras áreas, fazer um trabalho coletivo com a escola.

A partir dessa fala, verifica-se que o discurso da SED apresenta-se contrário às atuais propostas para formação de professores e advoga uma formação polivalente para o professor de Arte, fato tão debatido e criticado pelos profissionais da área de educação em geral, e insistentemente apontado, na literatura, desde a década de 80. Além disso, verifica-se concepções equivocadas de conhecimento, entendido como sendo estático, pronto e acabado; de pesquisador, como o profissional polivalente, que transita em diversas áreas; e de polivalência, como pressuposto do trabalho coletivo.

Como o último concurso público foi realizado em 2001, a SED não tem previsão para novos concursos no Estado. Isso porque *não se justificam novos gastos com outro concurso público, se já temos candidatos aprovados: o ideal seria nomear essas pessoas*. Além disso, de acordo com o Edital, o concurso tem validade de dois anos, prorrogável por mais dois, não se podendo, nesse período, realizar outro concurso.

Apesar de os licenciados em cursos específicos na área de Arte – Música, Teatro, Artes Visuais e Dança – ainda não terem seu espaço garantido no interior das escolas públicas, como professores efetivos, ou mesmo como designados, os alunos desses cursos são considerados bem-vindos pela SED no papel de estagiários. Considera-se muito interessante a presença do estagiário nas escolas públicas, visto que ele pode contribuir, funcionando como um cooperador do professor responsável pela turma: *com o problema de carência de verba, quando mais pessoas para ajudar é o ideal*. A orientação da SED, com relação aos estagiários, é de que as escolas aceitem e aproveitem bem esse profissional, apesar de as escolas terem total autonomia para aceitá-lo ou não. No entanto, *o ideal seria que tivéssemos estagiários durante todo o ano nas escolas: entraria um grupo e sairia outro*.

Existe, atualmente, na SED, uma preocupação com o estágio nas escolas públicas, e diante disso, afirmam o interesse em *estreitar os laços com as universidades, para sistematizar os estágios - para ver se a gente conta com esses profissionais na escola para desenvolver determinados projetos como monitoria*. Enquanto não temos, no Estado, a escola de tempo integral, a SED está discutindo uma nova proposta: o aluno de tempo integral. Para tanto, pretende-se acordar algumas parcerias com espaços – como, por exemplo, clubes - que possam ser cedidos na parte da tarde ou da manhã. Para dar início a esse novo projeto, a SED pretende inicialmente fazer um piloto, e, partir dessa experiência, expandir para todo o Estado. Neste caso específico, a SED afirma o interesse em ter, participando desse projeto, o licenciando ou o licenciado em cursos específicos.

De acordo com a SED, os cursos de formação de professores interessados em realizar qualquer projeto conjunto com a SEE, necessitam encaminhar a proposta à Superintendência Regional de Ensino responsável por aquele município, e essa instância fica responsável por encaminhar a proposta à SED, e assim se manifesta a superintendente: *o que depender de nós, a gente facilita, assina convênios...*

Essa talvez seja uma porta de entrada importante para os alunos e os egressos dos cursos de licenciaturas específicas nas escolas públicas estaduais mineiras (ainda que em pequena escala). Acredita-se que a área de Música em geral, e as licenciaturas em especial, precisam articular

propostas que garantam a inserção de seu profissional tanto nesse projeto em particular, quanto mediante estágios ou outras atividades curriculares, estreitando cada vez mais os laços que unem as escolas públicas às instituições de ensino superior no País.

Acredita-se, que, a desarticulação desses níveis de ensino esteja favorecendo a cristalização de concepções ultrapassadas, visto não haver um processo de realimentação entre o que é ensinado e produzido nas escolas públicas e no interior das universidades. Só a partir do estabelecimento de uma via de mão-dupla entre essas instâncias de ensino, poder-se-á avançar em direção à construção de propostas inovadoras para a formação do professor de Música e do ensino de Música nas escolas brasileiras de educação básica. Pois como afirma CANDAU (1997),

... o envolvimento direto com diferentes tipos de escola e propostas educativas constituiria então um elemento deste processo de compreender, aprofundar analiticamente e tomar postura diante da problemática da educação e do ensino em uma área específica de conhecimento. Portanto, a aproximação da universidade ao sistema de ensino de 1º e 2º graus admite abordagens múltiplas, que deveriam ser pensadas de forma complementar. Essa preocupação deveria estar presente na globalidade do curso, e não reduzida a ações e momentos fragmentados e isolados. (p.39).

4.3- Implicações e perspectivas de ações políticas

Os dados coletados nessa entrevista permitem afirmar que a área artística vive hoje no País um período de transição, no qual coexistem concepções e discursos contrapostos, e refletir sobre essa questão pode ajudar a vislumbrar, senão todas, mas algumas implicações deste momento histórico, levantando pistas para os futuros caminhos a serem conquistados pela área da Música.

Como a *LDB/96* mantém a multiplicidade da área artística, entendida nas quatro modalidades artísticas, esse fato parece estar favorecendo a perpetuação da concepção de polivalência, refletindo-se nas práticas políticas e pedagógicas das escolas mineiras. Isso porque o germe da integração, que nasce no interior das escolas na década de 60, traz consigo a concepção de Arte como lazer, tornando o ensino de Música nas escolas públicas uma mera atividade de recreação,

sobretudo quando se refere às quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Sendo assim, percebe-se que existe apenas uma intenção da SEE/MG de mudança de nomenclatura, para adequação à legislação vigente, permanecendo inalterada a concepção de Arte como Educação Artística, e desta como Artes Plásticas, refletindo-se portanto, no perfil de professor e nas práticas pedagógicas das escolas públicas. Esse fato leva a refletir sobre outra questão: a permanência da supremacia das Artes Plásticas nas práticas pedagógicas escolares, pois como sabemos, dentre as linguagens artísticas propostas oficialmente desde a década de 70, as Artes Plásticas até hoje predominam nas escolas públicas. (PENNA, 2002, p. 10).

Como consequência da permanência da concepção de polivalência, verifica-se a presença da hierarquização das licenciaturas na área de Música, tanto por meio do concurso público – Edital e provas - quanto dos estágios. Esse fato apresenta-se como uma das implicações da multiplicidade de nomenclaturas adotadas pelas instituições de ensino superior no País para os cursos de formação de professores de Música, fazendo-se necessária uma ampla discussão sobre a identidade das licenciaturas na área de Música.

Trazer as concepções da SEE de Minas Gerais permite a esta pesquisadora afirmar que uma das faces do problema da ausência da música nas escolas públicas mineiras reside em questões “estruturais e conjunturais”, norteadas por concepções e valores bastante arraigados. As falas dos professores denotam a consciência da existência e das implicações dessas concepções, e, para além da simples constatação, afirmam a necessidade e a urgência de se adotarem medidas efetivas, buscando a transformação da situação atual. No entanto, que medidas seriam necessárias? Bastaria o envio de cartas às instâncias superiores ou às entidades representativas da área de Música? Ou ter-se-ia que trabalhar, juntos para uma grande mudança de concepção?

Pois, como se percebe facilmente, o problema tem diversas faces, o que implica ações múltiplas e diversas direções: a formação do professor; a atuação da área de Música junto aos formuladores de políticas públicas; a organização política dos cursos de licenciatura na área de Música; a criação de propostas e projetos de articulação da universidade com os demais níveis de ensino; e, sobretudo, a conscientização da responsabilidade social das licenciaturas com a

ampliação da presença da música nas escolas públicas – seja por intermédio do licenciado, do licenciando como estagiário, de projeto conjunto com os professores atuantes na rede pública, ou com os cursos superiores de Pedagogia, “compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores” (BELLOCHIO, 2002).

Diante das reflexões apresentadas, é importante realizar-se um amplo debate na área de Música, no sentido de se buscar coletivamente a construção de novos paradigmas para a formação do professor de Música no País, criando uma nova identidade para as licenciaturas na área de Música - a começar pelo próprio nome do curso. Além disso, torna-se fundamental uma atuação política da área junto aos órgãos formuladores de políticas públicas, no sentido de (re)inserir a música nas escolas públicas, assim como de garantir, junto aos órgãos públicos, a presença dos profissionais especializados na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar os aspectos que têm delineado a identidade dos cursos de licenciatura na área de Música. Diante disso, optou-se pela utilização de vários contextos, no sentido de apreender de maneira mais ampla a formação do professor de Música no Estado de Minas Gerais.

Inicialmente, dentro de uma perspectiva histórica, política e social, verificou-se como se deu a escolarização da música, trazendo elementos que ajudaram a entender as concepções de música, ensino de música e perfil de professor, e suas influências nas práticas pedagógicas dos professores. Diante desse estudo, constatou-se que a década de 60 representa o último momento de ruptura da prática pedagógica dos professores no interior das escolas públicas, e as décadas subsequentes constituem um hibridismo pedagógico, em que práticas e concepções diversas dividem o cenário escolar. Além disso, este estudo permitiu perceber que a música se encontra atualmente em poucos espaços escolares, exercendo, sobretudo, funções de suporte pedagógico para aprendizagem de outros conteúdos, de manutenção da ordem, ou, ainda, de recreação e instrumento de permanência do aluno na escola.

Ao perceber-se que, após 40 anos, não surgiu nenhuma pedagogia reclamando sua hegemonia, considera-se necessário aprofundar o campo de análise, tomando como referência a legislação educacional brasileira, buscando compreender quais as influências das políticas públicas nas concepções e práticas escolares. Tomando como base documentos oficiais que regulamentaram o ensino de música desde a década de 60, verificou-se que as concepções e contradições encontradas na legislação educacional brasileira têm oficializado e perpetuado as práticas polivalentes presentes nas escolas públicas desde a década 60, assim como o caráter múltiplo da área artística.

A década de 60 é o momento histórico em que a área artística se torna múltipla no interior das escolas. Tendo suas bases na concepção de integração das linguagens artísticas advinda da pedagogia da criatividade, as práticas tornam-se polivalentes, baseadas em atividades improvisadas, com ênfase no processo, em detrimento do produto. Tal concepção encontra eco

na concepção de prática educativa presente na legislação dos anos 60, que, ao tratar o conhecimento artístico de maneira indefinida, tendo como função a formação de hábitos, institucionaliza a pró-criatividade, que se torna o germe da polivalência das práticas pedagógicas e do caráter múltiplo da área artística. Na década de 70, a *Lei nº5.692/71* oficializa não só as práticas e concepções presentes nas escolas desde a década de 60, como também a multiplicidade da área artística, mediante a criação da Educação Artística, composta de quatro modalidades artísticas. Coerente com esse pensamento, esta mesma Lei mantém e reforça a concepção de integração pela criação das licenciaturas polivalentes, que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas. Neste momento histórico, a multiplicidade da área artística e a polivalência das práticas pedagógicas estão presentes tanto no interior das escolas de ensino regular, quanto nos cursos de formação de professores.

Somente na década de 90, com a promulgação da *LDB/96*, é que o discurso oficial rompe com a concepção hegemônica de prática educativa, passando-se a defender as especificidades dos conhecimentos de cada modalidade artística. No entanto, percebe-se que, como essa Lei mantém o caráter múltiplo da área artística, ela dá margem à perpetuação da concepção e das práticas polivalentes, trazendo implicações nas concepções e práticas políticas dos órgãos públicos, assim como nas práticas pedagógicas no interior das escolas públicas.

Em suma, pode-se afirmar que, desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de Arte em geral, e a de Música em especial: são múltiplas linguagens artísticas; múltiplos lugares nos currículos escolares, que surgem associados a múltiplas nomenclaturas; além da presença da polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores de Música nos cursos de licenciatura. Verifica-se que, com a nova *LDB/96*, a Música novamente muda de lugar, e mais uma vez não tem garantia de sua presença nos currículos escolares, visto que cabe às escolas a escolha de qual ou quais linguagens artísticas adotar na construção dos projetos pedagógicos. Sendo assim, é essencial refletir sobre se a manutenção da multiplicidade da área artística não estaria favorecendo a primazia do campo das Artes Plásticas nas escolas regulares, que, como se sabe, predomina desde a década de 70. Além disso, se as concepções permanecem inalteradas, perpetuando o princípio da polivalência nas práticas

pedagógicas e políticas, o que efetivamente irá mudar no cotidiano escolar? De que maneira a área de Música poderia interferir? Quais seriam as ações mais concretas?

Diante da análise dos limites e possibilidades dos projetos político-pedagógicos dos seis cursos de formação de professores de Música, dos sete existentes no Estado, verificou-se a existência de variados modelos de formação de professor, desenhados a partir de seus contextos específicos, com concepções distintas de formação e perfil de professor. A partir desse estudo, evidenciaram-se alguns limites das propostas de formação dos professores de Música.

O primeiro diz respeito à própria construção das propostas. Dos seis cursos analisados nesta pesquisa, apenas o curso C2 relata um processo de construção coletiva, com base em diagnósticos da realidade, na busca de soluções efetivas para a formação de seu profissional. Considera-se esse aspecto fundamental na construção de currículos inovadores e adequados à realidade de cada curso, visto que, só pela reflexão do cotidiano escolar, pela explicitação dos limites das propostas, e por um embasamento teórico consistente é que, coletivamente, cada curso poderá traçar uma nova proposta para a formação do professor de Música. Além disso, o processo coletivo de construção de um projeto político-pedagógico co-responsabiliza os sujeitos envolvidos na ação educativa, os quais, a partir da adoção de novas concepções, possam buscar *o produto de uma nova práxis, por meio de um novo processo, de uma nova dinâmica da vida universitária*. (LÜDKE, 1994, p.17).

A busca dessa nova organização do trabalho pedagógico entra, então, no segundo aspecto, que diz respeito à superação da ênfase na reforma do currículo, que, muitas vezes, aparece entendido como grade curricular. As análises dos projetos permitem afirmar que, de maneira geral, os cursos têm adotado soluções formalistas, restringindo-se, quase sempre, às determinações legais. Isto fica mais nítido quando da análise dos cursos que já adotam a atual legislação como orientação da construção de suas propostas pedagógicas. O que se percebe é que as propostas incorporam determinadas sugestões, sobretudo as consideradas imprescindíveis à autorização dos cursos pelo MEC, mas não deixam transparecer uma visão de conjunto com relação à formação do professor de Música: ampliam o perfil, mas restringem os espaços; explicitam os espaços mas não oferecem formação prática nesses locais de trabalho. Observa-se, portanto, que as reformas

têm sido realizadas a partir de um estímulo externo aos cursos (a legislação educacional, ou outro documento oficial), não revelando um compromisso com a avaliação, reflexão e ação fundamentadas na realidade de cada proposta pedagógica.

Chega-se, então, ao terceiro aspecto, que é a pouca clareza das instituições com relação a quais são os parâmetros a serem adotados para a formação do professor de Música, e esse fato pode contribuir para reforçar o aspecto apontado anteriormente. Acredita-se que a construção de novos paradigmas para a licenciatura na área da Música, entendida como curso autônomo, desvinculada dos bacharelados, com objetivos claros de formar professores de Música, deverá centrar-se na valorização dos conteúdos específicos, nos métodos de abordagem desse trabalho, e na avaliação e reflexão do cotidiano escolar em relação aos espaços de atuação de seu profissional. Para tanto, a pesquisa deverá tornar-se uma questão nuclear nos cursos de licenciatura, pois

... não há maneira melhor de se preparar, de aprender a ser professor (...), do que sendo sensível aos problemas inerentes ao dia-a-dia de trabalho desse profissional, tentando buscar as soluções para esses problemas, que serão no fundo os problemas apresentados pelos próprios alunos ao aprender. Está aí traçado o circuito estabelecido pela pesquisa, ligado à unidade teoria-prática e alimentando a formação do professor. (LÜDKE, 1994, p.80).

Como o quarto aspecto, aponta-se a valorização da pesquisa, que está sendo incorporada pelos cursos de licenciatura no Estado de Minas Gerais. Dos cursos analisados, três já apresentam a pesquisa como elemento fundamental na formação do professor de Música. No entanto, convém refletir: qual será o objeto dessa pesquisa? Que papel estratégico a pesquisa poderia desempenhar sobre o ensino nos cursos de licenciatura na área de Música? Pois, como nos alerta SOUZA (2001),

... a pesquisa não deve se afastar dos problemas com os quais nos deparamos no dia a dia (...). Talvez devêssemos assumir a Educação Musical como disciplina que privilegie projetos de pesquisa a partir das necessidades e demandas da prática. Assim, os

conteúdos de formação deveriam estar ligados às experiências vividas nas práticas escolares e não-escolares...(p.88).

Acredita-se que, ao contrário da adoção de disciplinas integradoras, que não chegam a reorientar efetivamente os cursos de licenciatura, a pesquisa possa funcionar como um ponto de confluência entre todos os componentes curriculares (disciplinas, atividades complementares, dentre outras), contribuindo, sob o ponto de vista epistemológico, para a construção da identidade das licenciaturas na área de Música e para os profissionais nela envolvidos.

O quinto e último aspecto, que também se relaciona com todos os outros apresentados anteriormente, diz respeito à falta de um referencial teórico explícito e articulado, servindo de guia para a construção das propostas pedagógicas dos cursos mineiros. Salvo o curso C2, que relata a utilização de referencial teórico na reforma de 1992, todos os outros cursos, novos ou antigos, não mencionam qualquer embasamento teórico, atendo-se apenas aos documentos oficiais. Pois, como adverte HENTSCHKE (1993), *não existe uma prática educacional que não esteja direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente vinculada a uma teoria* (p.56). Sendo assim, é de fundamental importância, para a construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos, a adoção de concepções teóricas claras, com consciência de seus pressupostos e de suas implicações na prática pedagógica, sem as quais *corremos o risco de aderirmos a modismos pseudo-teóricos que muitas vezes são impostos sem que seus receptores possam questionar sua validade na prática de cada um.* (id., p.56).

A partir da realização do Grupo Focal, buscou-se compreender, pela ótica dos professores formadores, que concepções têm norteado a formação dos professores de Música nos cursos de licenciatura. Primeiramente, os dados permitiram identificar dois tipos de concepção de licenciatura. A concepção de licenciatura como curso secundário - concepção corrente na literatura sobre as licenciaturas em geral – foi encontrada em instituições que não possuem proximidade geográfica de conservatórios, e aparece ancorada na dicotomia entre o músico e o professor de música. Ao contrário do que afirma a literatura, encontra-se a concepção de licenciatura como curso principal, em instituições que possuem proximidade geográfica de

conservatórios, ou que oferecem apenas o curso de licenciatura, com currículos e corpo docente próprios.

Com relação à formação instrumental do licenciando, faz-se uma análise sob dois pontos de vista. Quando do ingresso dos alunos nos cursos de licenciatura, observou-se a existência de uma diversidade de perfil de alunos desejados pelos cursos, o que implica a diversidade de formação musical prévia dos candidatos aprovados. Nesse sentido, acredita-se que a diversidade de formação prévia dos alunos permanecerá por muito tempo: esta é uma realidade que os cursos vão ter de enfrentar, pois o acesso à educação musical pela sociedade brasileira talvez leve uma década ou mais, e a formação musical em escolas especializadas e particulares ainda carece de reestruturações profundas. A questão a saber é: até que ponto o nível de formação exigido do aluno está de acordo com a formação oferecida pelo curso, e com o perfil de professor que se deseja formar?

Por outro lado, verifica-se que a formação instrumental do aluno durante o percurso acadêmico também se dá de maneira bastante variada: números de instrumentos oferecidos – de dois a quatro instrumentos; tipo de instrumentos – principal e secundário; tipo de aula – coletiva e em grupo; metodologia empregada – com ênfase na didática e/ou na *performance*; duração da formação instrumental – dois a oito semestres. Diante dos dados, observou-se que os três cursos que formam professor para as escolas públicas – C1, C3, C6 – possuem, em comum, a metodologia, que é voltada para a didática do instrumento. Ao contrário, os outros três cursos – C2, C4, C5 - formam o professor-instrumentista, mantendo em comum a duração da formação instrumental (oito semestres) e a ênfase na metodologia voltada para a *performance* no instrumento principal.

Ao dar voz aos professores formadores, constatou-se que a distinção entre a formação do professor para a Educação Básica e o professor-instrumentista para os conservatórios e escolas específicas de Música situa-se na formação instrumental, e que esta varia nos aspectos quantitativos e qualitativos. Todos os cursos analisados prevêem práticas de ensino na Educação Básica, o que não acontece com os conservatórios. Sendo assim, a questão seria, a partir da definição dos espaços profissionais, proporcionar aos licenciandos a formação teórico-prática

que desenvolvesse as competências necessárias à profissão de professor de Música nesses campos de atuação profissional.

No entanto, esta pesquisadora acredita que todo professor deve ser um músico, assim como todo músico deve ser também um professor. Basta pensar em quantos dos, bacharéis, tiveram, durante o percurso acadêmico, somente professores bacharéis, e, em sua maioria, instrumentistas? Aliás, absorver a formação do professor de instrumento nos cursos de licenciatura já se apresenta como uma das principais sugestões feitas por educadores musicais nos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical –ABEM (FREIRE, 2001).

Imprimir uma nova identidade aos cursos de licenciatura, na área da Música, significa pensar a sua estrutura a partir dos objetivos reais do curso, estabelecendo uma relação dialética com os espaços de atuação de seu profissional. Isso implica, portanto, conhecer quais são esses espaços, que competências profissionais demandam, e para qual ou para quais espaços cada curso objetiva formar. É evidente que essa discussão precisa estar inserida num contexto maior, que é o projeto pedagógico como um todo, visando à formação global do aluno.

Neste ponto da reflexão, a carência que se percebe é de como se dá, no cotidiano desses espaços de atuação do licenciado, o ensino da Música. Os conservatórios e escolas especializadas de Música talvez sejam espaços em que muitos dos professores já tiveram alguma experiência profissional. No entanto, as escolas de Educação Básica e outros espaços não-escolares configuram-se em espaços em que poucos dos professores formadores tiveram algum contato profissional, vivendo a experiência de como funciona, na prática, o ensino-aprendizagem de música. HENTSCHKE (2001), discutindo sobre essa questão, afirma que:

... é possível observar a contradição existente entre [os] objetivos [da formação] e os contextos profissionais a serem enfrentados pelos futuros professores. É provável que todo esse trabalho desenvolvido em espaços não-escolares seja realizado à margem ou à revelia dos ensinamentos difundidos nos cursos de Licenciatura em Música (p. 69).

Formar o professor de música significa, antes de tudo, desvendar a realidade desses espaços de atuação, definir objetivos claros que caminhem para uma formação que compreenda essa realidade, e criar meios suficientes para formar o profissional para atuar nela, minimizando a distância entre o conhecimento profissional e as competências necessárias à atuação profissional.

HENTSCHKE (2001) considera “assustador” o desafio de formar profissionais para múltiplos espaços de atuação, e aponta como um dos aspectos para a adoção de uma nova configuração de formação, a

... identificação dos espaços ou campos profissionais disponíveis para atuação de professores de música. Problema este que pode ser resolvido, por exemplo, [por meio] de pesquisas diagnósticas de mercado de trabalho. (pp.69-70).

A falta de clareza por parte das IES, das reais necessidades que esses espaços demandam para a atuação do profissional tem favorecido a presença do discurso e da prática de formação a partir do contraponto entre músico e professor. Em vez do ponto de partida ser a inter-relação formação x espaços de atuação, a discussão desloca-se para a diferença entre bacharel x licenciado, recaindo na formação instrumental. Além disso, formar para um determinado espaço demanda tempo, imersão no campo de atuação, observação e aquisição de experiência. (SOUZA, 1997, pp.17-18).

De acordo com OLIVEIRA (J.,1994),

... a formação do homem, no que concerne à arte musical, deve incluir experiências ao menos em apreciação, em execução e interpretação, e em criação. Do profissional músico, como ser humano, isto seria o mínimo exigível. A distinção não seria o que, mas a que profundidade. Talvez, e apenas talvez, neste ponto algo indefinido, estaria a fronteira para a Educação Musical. (p.22).

Ultrapassar essa fronteira seria romper com a concepção de licenciatura como curso secundário, como anexo do bacharelado, sair do contraponto entre o licenciado e o bacharel, para imprimir

uma outra identidade à licenciatura na área de Música. Não se trata, aqui, *de reivindicar uma formação “menor” para as licenciaturas, mas de estabelecer outros parâmetros.* (SOUZA, 1997, p.13).

No entanto, esses novos parâmetros não existem e precisam ser construídos coletivamente, tomando como ponto de partida o estabelecimento de uma relação dialética entre as universidades e o mercado de trabalho. A universidade não pode mais formar o profissional somente a partir do que considera como sendo ideal ou suficiente a um professor, desvinculado de seus espaços de atuação. Da mesma maneira, a realidade das escolas regulares não pode permanecer inalterada, perpetuando práticas ultrapassadas e descontextualizadas.

É preciso criar um novo processo articulado de ensino, em que haja uma realimentação entre o conhecimento produzido na universidade e nas escolas públicas: um interferindo no outro, apontando para um caminho comum para essas duas instâncias de ensino e de aprendizagem. Só a partir desse deslocamento, dessa mudança de concepção, poder-se-á iniciar a construção de uma nova hegemonia para as licenciaturas na área da Música, chegando-se talvez à definição de “profundidade” de que fala OLIVEIRA (J.,1994). E, para iniciar a construção de novos parâmetros para as licenciaturas na área de Música implica reconhecer que

... nem as práticas, nem os sistemas evoluem muito rapidamente; [e para isso], é preciso buscar o tempo necessário para a mudança das atitudes, das representações e das identidades. (PERRENOUD, 1999, p.86).

Diante do exposto, pode-se concluir que todos os cursos devam eleger, como primeiro espaço de atuação de seu profissional, as escolas regulares, ampliando, a partir daí, o perfil de seu profissional. Além disso, importa afirmar que, independente dos espaços de atuação escolhidos pelos cursos, todos os licenciados devem ter uma formação instrumental que os capacite para o mercado das escolas específicas de Música. A questão seria proporcionar aos licenciados a formação teórico-prática que desenvolva as competências necessárias à profissão de professor de Música, nos campos de atuação profissional definidos previamente pelos cursos. Isso porque os espaços têm demandas diferentes, e conseqüentemente, demandam formações diferentes,

competências diferenciadas. Sendo assim, os cursos poderiam proporcionar uma formação diferenciada ao longo do percurso acadêmico, de forma a ampliar e adequar o perfil de seu profissional às demandas impostas pela nova realidade social.

Ainda como decorrência do Grupo Focal, verificou-se, nas falas dos professores formadores, que as escolas públicas estaduais mineiras querem o profissional polivalente, e que os concursos públicos estão priorizando os conteúdos do campo das Artes Plásticas. Diante dessas afirmações, esta pesquisadora resolve tomar este fato como uma questão de pesquisa, e não como um senso comum, presente no discurso da área artística. Nessa perspectiva, buscou-se, na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE - as concepções de Arte, ensino de Arte e perfil de professor desejado nas escolas, e suas implicações nos concursos públicos para professores efetivos.

O contato com esses dados permitiu perceber que a SEE perpetua a concepção de Arte como lazer, ensino de Arte como recreação, e para tanto, deseja o professor polivalente, o múltiplo que vai atuar em várias áreas artísticas, formado na licenciatura em Educação Artística. Constatou-se ainda, que, em decorrência da manutenção da concepção de polivalência, surge a hierarquização das licenciaturas no Estado de Minas Gerais, tanto nos concursos públicos – editais e provas – quanto no momento do estágio supervisionado dos licenciandos, para os quais as escolas preferem o profissional polivalente, em detrimento do profissional advindo de licenciaturas específicas.

Nesse momento, verificou-se uma das implicações da diversidade de nomes para os cursos de licenciatura na área de Música. Quando da elaboração do projeto final que deu origem a este trabalho, esta pesquisadora percebeu a existência de inúmeras nomenclaturas para os cursos de Música, o que a fez optar por empregar o nome “licenciatura na área de Música”, entendido como sendo qualquer curso superior de formação de professores de Música. Diante disso, realizou-se um estudo da legislação, a partir do qual recuperou-se a trajetória da criação das licenciaturas na área de Música, e as nomenclaturas adotadas até então. A licenciatura criada na década de 60 com o nome de curso de Professor de Educação Musical, passa, em 1969, a se chamar Licenciatura em Música. Na década de 70, surgem as licenciaturas em Educação

Artística, e, devido à coexistência de inúmeros documentos oficiais, esses nomes passam a ser definidos pelas próprias instituições de ensino superior.

Atualmente, só no Estado de Minas Gerais, temos os seguintes nomes para os cursos de formação de professor de Música: Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música; Licenciatura em Educação Musical; Música/Licenciatura; Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes/Habilitação Música, sendo que este último curso não foi integrado à pesquisa. A diversidade de nomes traz consigo diferentes concepções de formação e diferentes perfis de professor de Música, o que tem implicado exclusão e hierarquização dos cursos. Como as licenciaturas em Educação Artística trazem consigo o princípio da polivalência, os egressos desses cursos, que ainda mantém o perfil polivalente, estão sendo priorizados nos concursos públicos realizados no Estado – Edital e conteúdos das provas –gerando a exclusão dos egressos das licenciaturas específicas em Música.

Esta pesquisa pretende contribuir com algumas reflexões em torno da formação do professor de Música nos cursos de licenciatura, assim como sinalizar algumas questões em torno do ensino de Música nas escolas públicas, principal *locus* de atuação dos licenciados. No entanto, dentro dos limites desta pesquisa, e da carência de pesquisas voltadas para as licenciaturas na literatura, é necessário que se façam outras pesquisas, ampliando os olhares sobre a formação do professor de Música nos cursos de licenciatura no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Erinaldo *et al.* Parâmetros Curriculares Nacionais: uma “medida” para a prática pedagógica? In: PENNA, Maura (coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. Caderno de Textos. João Pessoa:Paraíba: UFPA, nº15, setembro, 1998, pp. 13-26.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia R. Escola: Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.7, set/2002, pp.41-8.

BRASIL.Lei nº 4.024, de 20 de dez.. 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1961.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de ago. 1971. *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília. 1971.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 dez. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. (1ª à 4ª séries).v.6. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. (5ª à 8ª séries) Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Trad: Eduardo de Freitas e Maria

Inês Mansinho. Oeiras: Celta Editora, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.(coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP/PUC/RJ, 1987.

_____ Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997, pp.30-50.

CHAUÍ, Marilena. Lei 5.692, ciências humanas e o ensino profissionalizante. Folha de São Paulo, 6 jul, 1977. In: PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. Ed. Ática, 7. ed. 1977, pp.128-132.

DALBEN, Ângela I.L.Freitas. A educação musical na atual organização do trabalho escolar. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 2/3. São Paulo: Atravez, fevereiro-agosto/1991, pp. 15-25.

ENGUITA, Mariano Fernández. (trad.) Tomaz Tadeu da Silva. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Virgínia. *A música nas escolas de música – a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

FREIRE, Vanda L. B. Educação musical, música e espaços atuais. In: *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001, pp.11- 8.

_____ Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Série: *Teses 1: ABEM*. Abril, 1992.

FUKS, Rosa. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 2/3. São Paulo: Atravez, fevereiro-agosto/1991a, pp. 26-34.

_____ Tradição/contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. In: *OPUS*. Porto Alegre: ANPPOM, ano III, nº 3, set/1991b, pp. 25-35.

GERLING, Cristina C. Leitura Musical: treinamento ou compreensão? In: *BOLETIM: NEA: EDUCAÇÃO MUSICAL*. Porto Alegre: UFRGS. Ano II, nº2, Julho/1994, pp16-29.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: *Anais da ABEM: X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001, pp.67-74.

_____ O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: *Anais da ABEM: IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, 2000, pp.79-89.

_____ Relações da prática com a teoria na educação musical. In: *Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993, pp. 49-67.

HENTSCHKE, Liane & OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, pp.47-64.

KRUEGER, Richard & CASEY, Mary Anne. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

LIMA, Sônia R. A As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, v.7, set/2002, pp. 21-9.

LOUREIRO, Alicia M. Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC/Minas, 2001.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: *Cadernos CRUB*, v.1, n.4, Brasília, 1994.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, pp.143-56.

_____ *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000, (Coleção Educação; 13), 3. ed. Atualizada.

OLIVEIRA, Alda de J. A educação musical no Brasil. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM: UFGRS, nº1, ano I, maio/1992, pp. 35-40.

_____ Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001, pp.19-40.

OLIVEIRA, Jamari. A Educação Musical Contemporânea na perspectiva de um compositor. In: *Boletim: Nea: Educação Musical*. Porto Alegre: UFRGS. Ano II, nº1, Abril/1994, pp.17-22.

_____ Os cursos de Artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB (Art. 53, inciso 2). In: *Anais do I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador, MEC/DEPES/CEE/ARTES, 1997, pp.9-12.

PENNA, Maura Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, nº. 7, 2002, pp.7-19.

_____ Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: *Cadernos de Textos*. UFPB: CCHLA, nº 15, 1998, pp. 65-78.

_____ O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, nov/1994, pp. 15-29.

PENNA, Maura & ALVES, Erinaldo. Emoção/expressão *versus* linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: *Cadernos de Textos*. UFPB: CCHLA, nº 15, 1998, pp. 43-64.

PEREGRINO, Yara R. R. Escola Nova/Educação Artística: novos rumos para a educação?. In: PEREGRINO, Yara Rosas *et al*, (coord). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995, pp.31-5.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº68, Dezembro/1999, pp.109-25.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RESENDE, Lúcia M. G. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, pp.53- 94.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Regina M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001, pp.41- 66.

_____ Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, nº 1, agosto/1990, pp 31-52.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. In: *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001, pp.85-92.

_____ Da Formação do Profissional em Música nos Cursos de Licenciatura. In: *Anais do I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador, MEC/DEPES/CEE/ARTES, 1997, pp.13-20.

_____ Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM: UFRGS, nº 1, ano I, maio/1992, pp. 12-21.

_____ Política na prática da educação musical nos anos trinta. In: *Em Pauta*. Porto Alegre: UFRGS, v.3, nº 4, dez/1991, pp. 17- 32.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA, Luciano M. F., VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 399-422.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, pp.11- 35.

WARDE, Mirian Jorge & RIBEIRO, Maria Luisa S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E. (coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980, pp.195-204.

ANEXO 1

Iº FÓRUM MINEIRO DAS LICENCIATURAS NA ÁREA DE MÚSICA

1- APRESENTAÇÃO

O **Iº FÓRUM MINEIRO DAS LICENCIATURAS NA ÁREA DE MÚSICA** foi realizado no dia 13 de dezembro de 2002, na Escola de Música da UFMG, sob a coordenação da professora Nair Pires (UFOP), com a participação dos coordenadores de cursos e alguns professores das seguintes instituições: Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) – Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Licenciatura em Música; Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Licenciatura em Educação Musical; Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música; e Universidade de Três Corações (UNINCOR) – Licenciatura em Música/Habilitação em Instrumento ou Canto.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, foram implementadas em todo o país políticas públicas na área de educação, impondo aos cursos de formação de professores a reformulação e adequação às exigências da legislação vigente. Apesar da elaboração de documentos oficiais com o objetivo de oferecer referência aos cursos, aspectos contraditórios têm sido levantados pelos profissionais da área de Música, o que tem demandado da comunidade acadêmica, maior mobilização e reflexão em torno das questões que permeiam a reformulação dos cursos de Licenciatura na área de Música.

A realização desse encontro surge, portanto, da necessidade de iniciar o debate no âmbito estadual, sobre questões atuais que perpassam os cursos de formação de professores na área de

Música no Brasil, dentre as quais: legislação vigente, mercado de trabalho, modelo de formação, perfil do licenciado e concursos públicos. Esta iniciativa veio ao encontro dos anseios de todos os participantes do Fórum, uma vez que, o momento atual impõe mudanças estruturais e conceituais nos cursos de formação de professores, e a reflexão coletiva, pode contribuir para clarificar os propósitos, trocar experiências entre as instituições, e organizar politicamente os cursos de Licenciatura na área de Música, em todo o Estado de Minas Gerais.

A construção coletiva desse documento tem como objetivo criar um texto referencial, cujos resultados possam servir tanto de base à reformulação dos cursos de Licenciatura na área de Música, quanto subsidiar outros fóruns estaduais e nacionais, ou, quaisquer outros encontros na área de Música no País. Esse documento, aliado a outros, pretende ser também um instrumento de ação política dos cursos de Licenciatura na área de Música junto aos órgãos competentes, tanto dentro da estrutura universitária, quanto em nível municipal, estadual e federal.

2- OBJETIVO

O Iº FÓRUM MINEIRO DAS LICENCIATURAS NA ÁREA DE MÚSICA teve como principal objetivo proporcionar às instituições de ensino superior um momento de reflexão, discussão e conscientização, acerca de várias questões que hoje permeiam os cursos de formação de professores na área de Música.

Como ponto de partida, o Fórum pretendeu proporcionar aos participantes um painel dos cursos de Licenciatura na área de Música do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de permitir o contato com as diferentes realidades, tanto do ponto de vista estrutural, quanto conceitual, cujos resultados, possam servir de base à reformulação dos cursos. A partir dos temas discutidos, buscou-se mapear os problemas enfrentados pelos cursos em todo o Estado, para, a partir de então, levantar sugestões de ações concretas junto aos órgãos competentes.

O Fórum Mineiro das Licenciaturas na Área de Música, comprometido com a necessidade do debate e da troca de experiências, entre as instituições de ensino superior, pretende ser um

encontro anual, com o formato mais ampliado a cada ano, inserindo, não só, toda a comunidade acadêmica, mas, também, representantes políticos e profissionais de áreas afins.

3- TEMAS DISCUTIDOS

O painel dos cursos, apresentado pelos participantes no início do Fórum, permitiu ter uma visão geral da estrutura dos cursos de Licenciatura na área de Música, no que diz respeito aos currículos, público alvo, demanda e objetivos. Em seguida, a discussão girou em torno de temas, relacionados com a atual situação dos cursos de Licenciatura na área de Música, tais como: legislação vigente, identidade dos cursos de licenciatura, modelo de formação, mercado de trabalho e perfil do licenciado.

4- PROBLEMAS LEVANTADOS

A partir dos temas debatidos, foram levantados os seguintes problemas: os concursos públicos para professores na área de Música, o estágio para os alunos dos cursos de licenciatura e, o modelo de formação versus mercado de trabalho.

Com relação aos concursos públicos, constatou-se que as Secretarias estaduais e municipais mantêm a concepção de arte entendida como Educação Artística, que, por sua vez, é compreendida como sinônimo de Artes Plásticas. Esse fato, tem se revelado nas provas realizadas em alguns municípios de Minas Gerais, e, denota três graves problemas: primeiro, o privilégio das Artes Plásticas nos conteúdos das provas tem dificultado aos alunos dos cursos de licenciatura na área de Música, a aprovação nos concursos públicos, limitando-se o mercado de trabalho para os egressos desses cursos; segundo, a concepção de Arte entendida apenas como Artes Plásticas, tem direcionado, no caso dos concursos públicos, o perfil do professor que vai atuar no ensino de Arte, isto é, contempla-se apenas o profissional formado na área de Artes Plásticas.

Por último, esta concepção de Arte encontra-se em desacordo com a concepção encontrada na LDB/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN Arte, que rompe com a concepção da década de 70, de Arte entendida como Atividade Artística, passando-se a compreender a Arte como área curricular, com conteúdos próprios, a serem desenvolvidos nos diversos níveis da educação básica, em cada uma das quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Sendo assim, a partir dos atuais documentos oficiais, a Arte torna-se uma área de conhecimento, composta de quatro modalidades artísticas, entendidas nas suas especificidades de conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Em se tratando dos estágios para os alunos dos cursos de Licenciatura na área de Música, o que se constatou foi que, os cursos que funcionam no interior do Estado não apresentam esse problema, devido à existência de Conservatórios estaduais e municipais que absorvem os estagiários. Em Belo Horizonte - MG, porém, os alunos têm passado por grandes dificuldades para estagiarem nas escolas públicas, devido à mesma concepção de Arte, entendida como Artes Plásticas, o que tem privilegiado os alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

Algumas instituições se posicionaram a favor de trabalhar com um modelo de formação que amplie o campo de atuação do futuro profissional, para que ele possa ter mais chances no mercado de trabalho. A existência de múltiplos espaços de atuação do licenciado hoje, como, por exemplo, escolas específicas de música, escolas públicas e projetos não-escolares, demanda diferentes formações para os múltiplos espaços. Diante disso, essas instituições entendem que temos que trabalhar para ampliar as possibilidades de atuação do profissional que estamos formando, e não restringir sua formação a espaços específicos. Acredita-se ser esse o atual desafio dos cursos de Licenciatura na área de Música: pensar em uma formação que atenda a multiplicidade de espaços de atuação do professor de Música.

5- SUGESTÕES DE AÇÕES

Diante dos problemas apresentados, os participantes revelaram a necessidade de ações políticas concretas, por parte das instituições mineiras de ensino superior, com o objetivo de pressionar os órgãos competentes, na tentativa de solucionar os problemas levantados.

Algumas iniciativas isoladas têm sido adotadas pelas instituições mineiras, como, por exemplo, o envio de documentos aos órgãos superiores e, edição de matérias em jornais, como forma de esclarecimento à população. No entanto, surgiu a necessidade de se iniciar uma ação conjunta das instituições mineiras, apresentando-se como sugestão, a criação de uma comissão, para, a partir da reunião de toda documentação existente, começar um processo de ação política junto às Secretarias municipais, estaduais e órgãos federais; junto à Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; sensibilizando, também, os órgãos internos das universidades. Dessa maneira, buscar-se-á estabelecer a interlocução com todos os órgãos possíveis, criando parcerias para uma luta conjunta.

Considera-se como sendo o maior desafio hoje buscar a mudança de concepção de Arte entendida como Artes Plásticas, assim como, a concepção vigente de professor de Arte nas escolas públicas, lembrando que, apesar dos problemas, a legislação que está em vigor favorece a presença da Música nos currículos escolares.