



PROFESSOR DE MÚSICA: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO EM QUESTÃO

MUSIC TEACHER: LEGISLATION AND TRAINING IN QUESTION

Melissa Azevedo Nogueira¹

Resumo

O presente artigo tem em sua base fundamental uma revisão histórica que perpassa alguns marcos legais desde o século XIX até os dias atuais, com o que, se pretendeu contextualizar no tempo, o ensino de música na escola. A relevância está no questionamento da polivalência no ensino da Arte, qual seja o professor formado em música ter que lecionar outras linguagens para o qual não foi habilitado tendo como objetivos principais compreender como se deu o percurso do ensino de música na escola pelo viés da legislação educacional e entender o impacto dessas legislações na compreensão da construção e implementação do fazer docente no ensino de música. Para a condução do trabalho foi utilizado o método da revisão bibliográfica segundo o qual, estabelecidos o tema e objetivos propostos, procura-se por pesquisas produzidas ou fontes legais, que fundamentem o estudo que se pretende desenvolver. Nesse sentido, além de se fazer uma breve incursão pela legislação, também se fez uma busca de diversos artigos e dissertações de autores que abordam, no contexto do processo histórico de sistematização da educação no Brasil, a Educação Musical. A partir do resultado das leituras discute-se que, para se pensar em ensino musical temos que iniciar pensando em como a Educação começa. Assim, antes de chegarmos ao século XX, quando as pesquisas ficaram mais frequentes, considerou-se importante compreender como se deram as primeiras manifestações educativas no Brasil do ensino de música e conseqüentemente na formação do professor, desde a vinda dos jesuítas europeus quando o país ainda era colônia de Portugal até a formalização do ensino musical na escola pública do século XIX. Desde então, este ensino tem sido ofertado em condições diversas e, a partir da LDB nº 9.394 de 1996 até os dias atuais, porém, englobando junto aos conhecimentos musicais, os do teatro, da dança e das artes visuais. Conclui-se que a polivalência e a multiplicidade das práticas pedagógicas trouxeram confusão na construção de identidade das licenciaturas. É possível compreender os motivos que levaram a disciplina Arte, como é hoje, possuir em sua identidade diversas interpretações por toda a comunidade escolar que vai desde alunos, coordenadores, diretores, professores e administrativo. São costumeiras as experiências em que todos se reportam à disciplina Arte como “Artes” inclusive pelos próprios professores da cadeira. Sendo assim, a configuração atual, que está posta é: professores de Arte devem lecionar as quatro linguagens, mesmo tendo a formação em apenas uma delas, causando por vezes um sentimento de inadequação e descontentamento nos professores.

Palavras-chave: Educação musical. Legislação Educacional Brasileira. Professores de música.

¹ Melissa Azevedo Nogueira é professora efetiva de Arte da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, licenciada em Música pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Email: melissanogueira@hotmail.com



ABSTRACT

The present article has in its fundamental base a historical review that goes through some legal milestones from the nineteenth century until the present day, with which, it was intended to contextualize the teaching of music in the school environment in time. The relevance is in the questioning of polyvalence in the teaching of art, whoever is the teacher trained in music has to teach other languages for which he/she was not enabled with the main objectives to understand how the course of music teaching in school was given by the educational legislation bias and perceiving the impact of these legislations in the comprehension of teaching in music construction and implementation. The bibliographic review method was used to conduct the study, according to which, theme and objectives were established and proposed, in this method we search for produced researches or legal sources, that base the study that is intended to develop. In this sense, in addition to making a brief foray into legislation, a search was also made for several articles and dissertations by authors that address, in the context of the historical process of systematization of education in Brazil, Musical Education. In this regard, in addition to making a brief foray into legislation, a search was also made for several articles and dissertations by authors that talk about Musical Education in the context of the historical process of systematization of education in Brazil. From the result of the readings it is argued that, in order to think about musical teaching, we have to start thinking about how the Education begins. Thus, before arriving at the twentieth century, when the research became more frequent, it was considered important to understand how the first educational manifestations of the teaching of music in Brazil and consequently in the formation of the teacher, since the arrival of the European Jesuits when the country was still a colony of Portugal until the formalization of musical education in public schools of the nineteenth century. Since then, this teaching has been offered under different conditions and, from the LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education) nº 9.394 of 1996 until the present day, however, encompassing with musical knowledge, theatrical, from dance and visual arts. It is concluded that the polyvalence and multiplicity of pedagogical practices have brought confusion in the construction of the identity of the degrees. It is possible to understand the reasons that led to the discipline Art, as it is today, to have in its identity diverse interpretations throughout the school community that goes from students, coordinators, directors to teachers and administrative. Experiences in which everyone refers to the discipline Art as "Arts" are customary, including by the teachers who teach the discipline. Therefore, the current configuration is: Art teachers should speak/teach all four languages (music, theater, dance and visual arts), even if they have only one formation, sometimes causing a feeling of inadequacy and discontent in these teachers.

Key Words: Musical Education. Brazilian Educational Legislation. Music Teacher.



Introdução

Ensinar é um ofício antigo e universal que desempenha importante papel na contemporaneidade onde há uma retórica sobre a importância do professor na construção de uma sociedade do futuro (NÓVOA, 1999). As preocupações mais efetivas começam no século XX, precisamente na década de 1970 quando, pesquisas em sala de aula realizadas tanto na América quanto na Europa tentam descrever quais deveriam ser os passos necessários para a obtenção de um repertório de saberes inerentes à profissão docente (GAUTHIER, 1998).

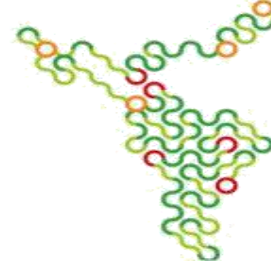
No Brasil, a formação profissional do educador musical começa a ser abordada no bojo da elaboração e formalização de pedido para a criação de habilitação específica em Música, desvinculada à habilitação em artes visuais, artes cênicas e desenho na licenciatura em Educação Artística. A intenção era reafirmar a necessidade de existências de conhecimentos específicos na formação do professor de música, principalmente quanto às práticas pedagógicas na escola.

Este processo começou em 1999 quando é enviado pela Comissão de Especialidades em Ensino de Música este pedido formal ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da Secretaria de Ensino Superior do MEC. Este processo resultou na Resolução CNE nº 2/2004.

Pretendeu-se nesta revisão compreender, como se deu o percurso do ensino de música a partir das legislações educacionais que o nortearam. Para tanto, utilizou-se o método da revisão bibliográfica de diversos artigos e dissertações de autores que abordam, no contexto do processo histórico de sistematização da educação no Brasil, a Educação Musical, bem como as ressonâncias do seu PERCURSO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA, POR MEIO DO ESTUDO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

1. O ensino de música na escola

Antes de chegarmos ao século XX, quando as pesquisas ficaram mais frequentes, é preciso compreender como se deram as primeiras manifestações educativas no Brasil. Como o enfoque é compreender como se deu esse percurso,



porém, no ensino de música e conseqüentemente na formação do professor, precisou-se reportar ao ensino informal dos jesuítas no século XVI.

O ensino de musica no Brasil deu-se essencialmente com um propósito religioso aplicado pelos jesuítas europeus na população indígena. Não é difícil entender que posteriormente, os ritmos e melodias difundidas pelos negros africanos trazidos para o trabalho escravo ao país também contribuíram para a formação da nossa identidade musical.

No decorrer dos anos, especificamente nos finais do século XIX e no início do XX, Pires (2003) afirma que o Brasil republicano passou por diversas e profundas transformações necessitando que surgisse um novo cidadão habituado a costumes e valores que representassem os ideais dominantes da época. Esta ideia se baseava na formação de uma cultura estritamente nacionalista a fim de que fossem diminuídas as diferenças sociais entre escravos e ex-escravos, por exemplo – conforme era previsto nas constituições republicanas. Desta forma, surge a ideia de que a educação possa vir a ser um caminho possível para uma verdadeira transformação na sociedade.

Ainda recorrendo a (PIRES, 2003), em meados do século XIX, a música surge nos currículos das escolas primárias e nas Escolas Normais de formação de professores com o intuito de colaborar para “educar” a razão, a sensibilidade e o gosto estético da sociedade brasileira. Segundo (FUKS,1991) citado por Pires, essas escolas reproduziam uma ideia de ensino baseado no repasse de “musiquinhas de comando”, que deveriam ser imitados pelos alunos e, por estes, quando formados, também fossem reproduzidas e preservadas durante o processo docente (p. 13).

Nessas canções, compostas por uma estrutura interna muito simples, estavam contidas um forte teor ideológico disciplinar, onde alunos eram submetidos a uma relação de autoritarismo. Não diferente, ao professor de música era esperado que tivesse “gosto artístico”, sentimentos e,



[...] sobretudo, habilidade para o canto, a fim de que, mediante uma boa coleção de canções, pudesse “incurtir” nos alunos o amor pela música, educando-lhes os ouvidos e os de que, mediante sentidos, produzidos,

dessa maneira, o sujeito moderno – autônomo, sensibilizado e dócil. (PIRES, p. 13).

Contudo, o modo como se dava a formação do professor de música, foi alvo de críticas no final do século XIX bem como a forma como se deu o ensino dela. Para os críticos, os professores não sabiam nada de música e aqueles que estavam se formando muito menos. Além disso, “atribuíam pouca importância à música, apesar de serem os responsáveis pelo ensino dessa disciplina nas escolas primárias”, segundo (FUKS, 1991, citado por LOUREIRO, 2001, p. 50).

Complementando os autores anteriores, (SHEIBE, 2008) afirma que as primeiras escolas de formação de professores no país, surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. Porém, somente em 1890, com a reforma da Escola Normal no Estado de São Paulo a escola se orienta como pública, reorganizando seus currículos e ampliando os cursos além de dar

[...] ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), divididos em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinados a formar professores para as escolas normais e ginásios. (p. 43 - 44)

Na década de 20, começa-se uma discussão sobre a necessidade de programar um novo modelo de educação em que fosse priorizado o ensino básico e o primário em detrimento do modelo em vigor, que privilegiava a formação das elites.

2. O movimento da Escola Nova: canto orfeônico como modelo musical

Uma nova mentalidade educacional – a pedagogia da Escola Nova “de mãos dadas com a ciência positivista – produzirá por meio dos agentes escolanovistas novas formas de controle, a partir da homogeneização cultural”.

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporânea



Com o mesmo raciocínio, as escolas no país delegaram à educação musical a função de fazer “ruptura no âmbito da prática pedagógica” (FUCKS, 1991 apud

PIRES, p. 15). As “musiquinhas de comando” perdem seu caráter dominante, cedendo lugar para o Canto Orfeônico: uma prática musical cívico-disciplinadora. Estas canções entram para as escolas públicas na década de 30, segundo Pires, para que os princípios básicos fossem cumpridos: coletividade, disciplina e patriotismo (PIRES, p. 15).

Pronta para servir como “artifício para a construção da nacionalidade e a eliminação das diferenças sociais”, a educação musical foi usada como estratégia de “estabilização e representação do regime Vargas”. Pelo Decreto nº 19.890, de 1931, o Estado torna obrigatória o ensino 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 escola brasileira, sobretudo a pública, passa a cantar mediante a prática do canto orfeônico” (idem, p. 15). O repertório de canções visava apenas o ensino de repertório vocal de caráter cívico que pudessem “cultivar valores morais como obediência, disciplina, ordem, alegria e entusiasmo pelo trabalho” (SOUZA, 1991, p. 24 apud PIRES, p. 15).

Na década de 40, com o fim do Estado Novo e saída de Villa-Lobos da SEMA, “o poder do canto orfeônico torna-se cada vez menos intenso” e o canto nas escolas vão se calando “dando lugar a um outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura” (FUCKS, 1991, p.33 apud PIRES, p.16).

3. A pedagogia da criatividade

Dentro de um novo contexto na década de 40, surge a “pedagogia da criatividade”. Neste momento, o professor, ou melhor, o arte-educador teve que buscar nos alunos seu potencial criativo baseado na liberdade de expressão, na espontaneidade criativa e experimentação, e para tanto deveria rejeitar

[...] a ênfase na transmissão de conhecimentos, na pedagogia diretiva, propondo o desenvolvimento da percepção e espontaneidade, por meio de uma pedagogia experimental, onde o professor ocupava o lugar de facilitador da aprendizagem (PEREGRINO, 1995, p. 32-33 apud PIRES, p.17).



Sendo assim, “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” (FUCKS, p.34 apud, PIRES, p. 17). Para Pires, a pedagogia foi confundida com a permissividade, com a ausência do pensamento, [...] e como resultado do espontaneísmo (SANTOS, 1999, p.31-32 apud PIRES) na prática docente “a banalização do deixar o aluno a fazer arte, sem nenhuma 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 (p.17).

Em toda a trajetória da educação musical na escola básica é possível notar a criação de leis, decretos-leis e pareceres que acabam por reforçar o hibridismo pedagógico do ensino de música. A convivência metodológica da escola nova e da pedagogia criativa “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” (FUCKS, p. 35 apud PIRES, p. 18).

O Parecer nº 383/1962 prevê a criação de cursos superiores de educação musical ou para professor de música contendo em sua grade curricular conteúdo específico de música, justapostas às disciplinas pedagógicas. O Parecer nº571/1969 propõe a alteração da nomenclatura do Curso de Professor de Música para Licenciatura em Música, na década de 60, por sugestão do Conselho Federal de Educação (CEF). No parecer de nº 10/1969, regulamenta o número mínimo de conteúdos e o número mínimo de 4 anos e máximo de 6 anos de duração dos cursos de música e a abertura de mais quatro tipos de cursos superiores: Instrumento, Canto, Composição e Arte Lírica.

Essa concepção pluralista sobre o fazer artístico vai propiciar pouco compromisso com a questão musical que será considerada prática, centrando-se

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporânea



Somente nos aspectos teóricos. Pires afirma que nos documentos oficiais há “uma visão dicotômica entre teoria e prática, que considera esses conceitos contrários e

dissociados”. Desta forma, a questão da teoria musical será “esvaziada da prática, e vice-versa” (p. 25).

Na década de 70, “os professores vão experimentar uma prática musical livre do canto orfeônico com a implantação da Lei nº 5.692/71 que torna obrigatória a educação artística como componente curricular nas escolas públicas”. Desta forma, a pedagogia da criatividade encontra grande espaço vivendo seu ápice já que o será importante em uma atividade artística residirá “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 apud PIRES, p. 25).

Assentada sobre três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade, a Lei nº 5.692/71 teve como objetivo “qualificar para o trabalho e preparar para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º). Para tanto, as licenciaturas plenas em Música previstas pela LDB/61 foram abertas com o intuito de formar professores capazes de elaborarem atividades para o ensino de 1º e 2º graus relacionado com o setor de arte (Resolução nº 23/73). Sobre isso, Pires revela:

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 afirma os documentos oficiais (p. 28)

Todo esse cenário de generalização das artes, promoveu a formação de professores “com um conhecimento extremamente superficial, sem condições de uma prática pedagógica consistente em qualquer uma das áreas artísticas previstas no currículo” (p. 29), gerando a ausência de aquisição do saber em nenhuma das áreas previstas. Pires reforça:

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. (p. 30)

Foi nesse período que as pesquisas sobre educação deram um enfoque maior para a formação do professor e do formador do professor. Para Araújo (2006), tais pesquisas datam da década de 1980 quando diversos autores reportam à análise das pesquisas sobre educação no mundo anglo-saxão e na Europa. Revela ainda que “elas foram orientadas por quatro fases distintas”, segundo (ARAÚJO, 2006):

[...] a primeira sobre a procura das características intrínsecas do “bom profissional”; a segunda pela tentativa de encontrar os métodos eficazes de ensino; e por último, a fase dos estudos de valorização do professor (p. 141).

As mudanças continuam e trazem novas perspectivas ao ensino da música na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4. LDB/96 e os PCN de Arte

Com a LDB/96, a nomenclatura Educação Artística é extinta passando a ser adotado o termo Arte. Desde então, segundo (PIRES,2003) esta disciplina é entendida como uma área de conhecimento com tanta importância como as outras, porém ainda “mantém a multiplicidade da área artística prevista na legislação anterior” (Lei nº 5.692/71) e “a área de Arte continua a integrar quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (p. 3).

O professor licenciado em Música passa a atuar também na escola de ensino básico como professor da disciplina Arte. Antes, já estava habilitado a lecionar em escolas livres de música desenvolvendo a docência do seu instrumento de maior habilidade. Pode-se dizer que este foi e ainda é um caminho informal da educação, ou seja, para caso o aluno queira um certificado ou diploma de conclusão de curso emitido por esta escola, este não teria efeito legal algum.

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporânea



No caso de preferir atuar na rede de educação básica, a este professor ainda cabem dois caminhos. O primeiro é o da docência na escola em projetos de música no contraturno como regente de orquestra, coro, fanfarra ou ainda ministrando aulas de instrumentos para pequenos grupos, porém, no período do contraturno, ou seja,

fora da grade curricular obrigatória. O outro é o da docência formal e o de maior procura pelo mercado da educação: o de professor de Arte.

Nesse sentido, como explicitado nos parágrafos anteriores, o professor de música começa a ministrar os conteúdos previstos no currículo nacional não só de Música (como poderia supor àqueles que iniciam a licenciatura em Música), mas também os da Dança, do Teatro e o das Artes Visuais, principalmente. Segundo (PIRES, 2003)

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 (p. 31).

Salienta (SARDELICH, 2001), que “o Ministério da Educação e do Desporto editou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs” que além de “apontar metas e qualidade para a educação do cidadão participativo, reflexivo, autônomo e conhecedor de seus direitos e deveres”, eles “foram elaborados para servir de referência ao trabalho do professor, respeitando-se a concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira” (p.138). (PIRES, 2003), completa que nos PCN’s estão previstos os “conteúdos mínimos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas a serem desenvolvidos em cada uma das linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança” (p. 30, 31).

Segundo (PIRES, 2003) “a LDB/96 representou um avanço em relação à Lei nº 5.692/71, ao extinguir as licenciaturas curtas que tanto comprometeram a formação dos professores desde a década de 70” que era oferecida pelas escolas normais de nível médio. Contudo, surge outra questão a respeito sobre “a formação considerada adequada para o professor de música nas escolas públicas” (p. 32).

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporânea



Nos dias atuais é um professor que vive em constantes conflitos internos.

Ainda na graduação enquanto aluno, vivencia a experiência de ministrar aulas (muitas vezes específicas de música) durante o estágio nas aulas de Arte da escola básica de ensino onde é, na maioria das vezes, advertido caso no seu planejamento não conste os conteúdos pertinentes ao que está posto no Referencial Curricular do

Estado de Mato Grosso do Sul naquele dada série e bimestre. (QUEIROZ e MARINHO, 2006), estudiosos da educação musical reportam que:

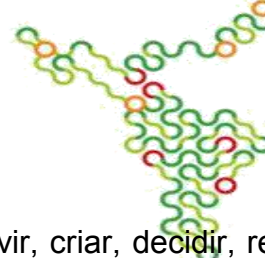
O ensino de música nas escolas brasileiras, mesmo diante de uma trajetória que se aproxima dos 80 anos, ainda precisa de ações concretas e de estudos que possam fortalecer a sua estruturação e os seus direcionamentos pedagógicos na educação básica (p. 74).

Para entender melhor alguns dos dilemas apontados no parágrafo anterior, é necessário conhecer como foi o processo de implantação da música na escola formal desde o canto orfeônico até a implantação dela “como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (SARDELICH, 2001, p. 138).

Sendo assim, a disciplina Arte passa a desempenhar função tão importante quanto à dos outros conhecimentos, porém tendo as suas particularidades. Além disso, ela passa a desempenhar a função de propiciar “o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1997, apud SARDELICH, p. 138). Sardelich pergunta-se no texto, se este professor de Arte teria, mediante sua formação inicial e permanente, condições de corresponder ao que almeja os PCNs. Na pesquisa da autora, esta refere:

Buscamos identificar, na opinião das professoras, quais os aspectos mais deficientes da sua formação inicial e, dentre os mais frequentes, foram mencionados: a ausência da prática da sala de aula que se traduz tanto na habilidade de domínio da sala quanto na habilidade de adequar conteúdos à realidade vivida pela clientela escolar; a escassa compreensão e domínio das leituras humanas, nos grupos em geral e não apenas com as crianças; a rara conexão entre teoria e prática; a falta de comunicação existente entre o professor e aluno que se faz representar por sentimentos de opressão; o privilégio de um ensino “decoreba” avesso à produção do conhecimento; a dificuldade do acesso aos livros; a carência de aulas de desenho, **canto** e teatro, (p. 143) (grifo meu).

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporânea



Sardélich aponta que “as habilidades básicas de ouvir, criar, decidir, resolver problemas, somadas às qualidades pessoais de autoestima e sociabilidade, não costumam ser consideradas nos cursos de formação” (p. 143), ou seja, os professores que se formam nas licenciaturas de Artes Visuais, de Música, Dança ou

Teatro não estariam prontos para exercer tais habilidades muito menos aptos a desenvolverem-nas na escola. Outros pontos deficientes na formação são o fato de

[...] as licenciaturas [...] focalizarem [...] prioritariamente, a psicologia do desenvolvimento. Esta corrente tem nos habituado a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por estágios, dentro de certa cronologia.

Na década de 90, a LDB/96 mantém obrigatório o ensino de Arte, porém “compondo uma área de conhecimento – a área de Arte”, diferentemente da década de 70 quando a música também era uma das linguagens só que na subárea Educação Artística e dentro do “campo maior de conhecimento: Comunicação e expressão” (p. 34). (PIRES, 2003) reafirma que embora a nova lei favoreça a presença da música, nos Parâmetros Curriculares Nacional de Arte, “ela ainda não conquistou sua autonomia nem sua importância” (p. 35).

Nesse sentido, a configuração atual, que está posta é: professores de Arte devem lecionar as quatro linguagens, mesmo tendo a formação em apenas uma delas.

5. Resultados da pluralidade de nomes das licenciaturas de Música no Brasil. Considerações finais.

A educação musical, a legislação pertinente e a formação do professor de música, foram e continuam sendo marcados pelos momentos históricos e culturais, interesses ideológicos e econômicos de cada época.

A polivalência e a multiplicidade das práticas pedagógicas trouxeram confusão na construção de identidade das licenciaturas. É possível compreender os motivos que levaram a disciplina Arte, como é hoje, possuir em sua identidade

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporânea



diversas interpretações por toda a comunidade escolar que vai desde alunos, coordenadores, diretores, professores e administrativo. São costumeiras as experiências em que todos se reportam à disciplina Arte como “Artes” inclusive pelos próprios professores da cadeira.

A formação do ensino de música ficou à mercê das ideologias e dos pensamentos vigentes. Algumas questões são relevantes para compreender o cenário atual da identidade das licenciaturas em música. Existe a discussão entre os partícipes de que só se busca a licenciatura em Música àqueles que não puderam seguir uma carreira artística.

Mesmo no discurso entre a classe artística musical pergunta-se: qual o perfil de quem busca a carreira docente? Será que é o músico-professor que, para sua subsistência busca o diploma e o amparo legal para a prática docente? Será que é um músico “frustrado” que, devido ao falta de conhecimento mais aprofundado sobre teoria musical e de algum instrumento busca uma carreira de ensino de música? Em outras discussões aqui em Campo Grande onde somente há o curso de licenciatura em Música na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (e não o de bacharelado como muitos músicos militares, por exemplo, gostariam), é comum o relato de que não imaginavam que o Curso era para a formação de professor de música, ou seja, imaginavam que iriam cursar o bacharelado para o reforço do conhecimento prévio de seu instrumento. Também é recorrente a predileção pelas aulas de prática instrumental às de práticas pedagógicas, por exemplo.

O descontentamento da muitos licenciados, nesse caso, acaba influenciando a sua autoestima principalmente quando é cobrado pelos alunos, coordenação e direção a atuar prioritariamente com as Artes Visuais e não se sente competente para tanto.

Outro componente que pode interferir na compreensão que se tem a respeito de quais os conteúdos e conhecimentos se espera dos licenciados na área da música bem como a representação que se tem a respeito da disciplina Arte, recai exatamente no fato de que, da década de 60, o Brasil possuía licenciaturas com inúmeras nomenclaturas diferentes tais como: Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, Licenciatura em Artes com ênfase em música,

Anais do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Perspectivas Contemporâneas



Licenciatura em Artes com ênfase em educação musical, Licenciatura em Música e Licenciatura em Educação Musical.

O percurso que a educação musical e todo o aparato legal que deu suporte para que, de alguma forma, ela estivesse presente na escola regular, somada à falta de conhecimento específico por parte dos legisladores pouco entendidos sobre o

assunto, bem como o entendimento coletivo de que o repasse de conhecimentos musicais extrapola os limites conservatoriais pode ter contribuído para a perpetuação do impasse ora discutido.

A falta de clareza com relação aos objetivos e fundamentos sobre qual seria o modelo ideal de formação para professor também é um ponto importante. Para o exercício da disciplina Arte que contemplará o repasse de conteúdos provenientes de outras três linguagens – Artes Visuais, Dança e Teatro – bastaria ter apenas conhecimento sobre Música? Todas as quatro licenciaturas bastam-se por si para o exercício dessa função? Para que todas as linguagens fossem ofertadas sem nenhum resquício de hierarquia que até hoje existe seria necessário que a escola tivesse em sua grade curricular obrigatória mais um período, ou seja, que fosse de período integral?

Fechando essa reflexão em torno dos cursos de licenciatura em Música pode-se concluir que a ideia que se tem sobre ela, bem como a noção que se tem sobre a função da música na escola básica, refletirá na prática educacional desse licenciado.

Sendo assim, “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” (p. 36).

REFERÊNCIAS

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.

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.

Anais do Congresso
Ibero-Americano de
Humanidades, Ciências
e Educação: Perspectivas
Contemporâneas



PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor.** Dissertação, PGE, UFMG, 2003.

QUEIROZ, L.R.S; MARINHO, V.M. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de

Cabedelo-PB. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília, 2006, p. 73-77.

SARDELICH, Maria Emilia. **Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 137-152, novembro/2001.

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.