

LICENCIATURA EM MÚSICA: DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA ESCOLAR

Maria José Dozza Subtil¹

RESUMO

O trabalho discute os fundamentos históricos, políticos e teóricos da formação do professor de música na Educação Básica, em especial quanto a duas dimensões metodológicas da prática educativa a partir de determinantes legais: a polivalência com a Educação Artística (Lei n. 5.692/71) e a especificidade de cada área com o Ensino de Arte (LDB n. 9.304/96), considerando a gênese histórica e a universalidade instituída desses conceitos. O artigo evidencia a contradição entre a formação dos docentes – com prevalência do saber conservatorial musical, as orientações legais e as demandas da prática social e escolar. Nessa perspectiva, o texto apresenta análise dos fundamentos teórico-metodológicos das determinações das políticas tanto nacionais quanto do Estado do Paraná para a arte em geral e a música em particular. Discorre-se também sobre os desafios para a formação e o trabalho dos professores nesse contexto, tendo em vista, de um lado, as características teórico-práticas da arte/música, e de outro, a prevalência de concepções historicamente instituídas na sociedade e na escola sobre seu ensino.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Licenciatura em Música; Currículo; Práticas musicais.

INTRODUÇÃO

Silva Jr. (2007, p. 228-229) ao analisar determinada política educacional, toma por base os “Princípios ontológicos fundamentais de Marx” explicitados por Lukács trazendo duas categorias epistemológicas que revelam “os saberes mobilizados pelos seres humanos”:

[...] é imprescindível e necessário o estabelecimento de nexos entre a específica *forma fenomênica*, sua homogeneidade, fragmentação e a natureza imediata das respostas exigidas pelos problemas que se apresenta

¹ Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná. Pesquisador Sênior da Fundação Araucária.

de forma muito clara ao ser humano [...] enquanto sua correspondente *substância histórica*, oculta-se no mesmo processo na cotidianidade. (SILVA JR, 2007, p. 228-229, grifos no original).

Na mesma perspectiva Paro (1999) analisando políticas educacionais traz dois conceitos - discurso genérico e abstração da realidade para anunciar o descompasso epistemológico entre o estudo do discurso das políticas e a percepção de como ele se objetiva nos sujeitos que vivem “o chão da escola”. Tal assertiva mostra a complexidade de uma hermenêutica sobre políticas que considere a totalidade, a mediação e a contradição como categorias fundantes nesse processo.

A LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao definir a obrigatoriedade do ensino de arte em lugar da educação artística revela o resultado dos debates das últimas décadas quanto à especificidade de cada área: música, teatro, artes visuais e dança. Na sequência, a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008), modifica a anterior tornando obrigatório o ensino de música delimitando ainda mais o campo artístico. (SUBTIL, 2012). Para a autora:

Esses encaminhamentos legais são o corolário da dialética afirmação/negação da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). No primeiro pressuposto, ao reforçar a obrigatoriedade para o ensino de arte; no segundo, ao contrapor a especificidade de cada campo à polivalência ou integração dos campos da arte não só entre si, mas também com o campo mais abrangente da comunicação e expressão, apregoados por essa lei. (SUBTIL, 2012, p. 127).

No texto que aqui se apresenta os nexos entre forma fenomênica e substância histórica são estabelecidos pela apresentação dos fundamentos históricos e teóricos que compõe o objeto em questão: formação de professores e conhecimento musical objetivados em duas dimensões metodológicas existentes na prática: polivalência e especificidade de cada área considerando a gênese histórica e a institucionalização da universalidade desses conceitos tomando como base empírica uma dada realidade no Estado do Paraná. Buscamos a superação do discurso genérico e abstração da realidade ao

considerar o concreto real que se manifesta tanto nos discursos das políticas quanto nas práticas de gestores, professores e licenciandos, captando as múltiplas determinações (políticas, conceituais e educacionais) que constituem os espaços de formação e atuação dos professores de música hoje.

MÚSICA E CONHECIMENTO: O ENSINO DE ARTE E OS ENCAMINHAMENTOS LEGAIS

O homem, ser genérico, ontologicamente social cria modos de se expressar humanizando a natureza e os sentidos. A música, uma das formas de produção e expressão de si, amplia a percepção e a inserção do/no mundo. Para além das funções míticas e mágicas inerentes à arte primitiva, provavelmente ela auxiliou os processos coletivos coordenando os ritmos de trabalho com canções e refrões entoados em conjunto, vinculando os sujeitos na relação com a natureza e entre si.

Schurmann (1990, p. 15-16) afirmando o caráter expressivo da música como linguagem diz que “[...] a evolução dos processos produtivos foi o principal fator pelo qual a linguagem foi criada. Essa evolução produziu tecnologias que interferiram nas relações de produção e obrigaram a criar os atos de fala [...]”. Ele também considera que nesse sentido durante a fase superior do estado selvagem muitas articulações sonoras “desvincularam-se da sua função original comunicativa para integrar-se num outro campo – também musical – onde passariam a funcionar como instrumentos de trabalho mágicos, mais diretamente ainda inscritos, portanto na categoria das forças produtivas.” (SCHURMANN, 1990, p. 19).

Para Fischer (1987, p. 205), das artes, a música é a que apresenta maior dificuldade de análise sociológica devido ao fato de ser “a mais abstrata e a mais eminentemente formal de todas as artes”. Continua dizendo que: “[...] o ‘conteúdo’ da música – é a experiência que o compositor quer transmitir e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras” (FISHER, 1987, p. 207).

Quanto aos “efeitos” da música o autor afirma serem obtidos através de “[...] ‘associações automáticas’ (marchas militares,

marchas fúnebres, ritmos de dança, etc.) e essas associações ensinam a participação direta mesmo de ouvintes despreparados" (FISHER, 1987, p. 213). De certa forma isso se evidencia pelas reações individuais e coletivas nos shows musicais e performances veiculadas pela mídia.

Em relação a isso nas Artes Visuais o sujeito se separa do objeto, olha, observa, absorve, produz, mas tem um distanciamento corporal e objetivo através de desenho, pintura, esculturas, etc. Na música há uma relação direta entre sujeito e objeto porque a objetivação se dá através de uma resposta corporal imediata, envolvente mesmo na audição. A música não se separa do sujeito que deve permanecer atento, atuar, responder.

Contra a visão do dom e do talento como únicas condições para fazer e fruir a arte em geral e a música em particular, é possível afirmar que ela pode ser ensinada e transmitida. Aqui entra o ensino de arte com a função de dar acesso ao que foi produzido e instrumentalizar os sujeitos (os alunos) para o uso dos conhecimentos e dos sentidos na percepção e na experiência estética com a realidade.

Desde que foi instituída a educação formal através da escola na Grécia Antiga, os saberes escolares são aqueles privilegiados na sociedade para cumprir a função de formar os homens destinados a um determinado espaço e tempo históricos. Por isso as diferentes funções com que se dota a música nos currículos escolares através da história. De maneira geral, na escola, a arte objetiva lidar com outras dimensões do humano – a intuição, a emoção e a imaginação – para além da racionalidade científica própria dos saberes comumente privilegiados.

Vejamos como a música oscila entre a dimensão do conhecimento estético específico e como objeto para outras disciplinas nos diferentes modos como foi introduzida no campo pedagógico formal.

2.1. O início da história

Historicamente as funções ritualísticas, disciplinadoras, mobilizadoras de sentimentos cívicos e socializadoras têm prevalecido. No entanto, em diversos momentos, ela encarna a sua especificidade estética e cognitiva tanto na Grécia antiga, quanto na Idade Média

e Renascimento. No Brasil, nas últimas décadas, tal perspectiva marca a inserção da música nos currículos das Licenciaturas e da Escola Básica.

Para os gregos ela entra no sistema educacional no mesmo nível da filosofia e da matemática, pelo seu caráter formador e equilibrador o que exerceria influência positiva sobre o indivíduo, alterando os estados da alma. A importância da educação musical para os jovens gregos estava no fato de que ao vivenciar o ritmo e a harmonia o homem pode refinar as ideias, exaltar os sentimentos e a emoção e em decorrência alcançar a perfeição e o equilíbrio essenciais para a preparação do cidadão da pólis. (MARTINS, 1992; BEYER, 1994).

Pitágoras afirmava que as proporções matemáticas da música tem a ver com o princípio ordenador do mundo e essa compreensão induz ao estudo da harmonia como disciplina formal integrante do quadrívium. Assim há nesse momento uma ênfase na música como objeto em si, enquanto matéria de estudo autônoma.

Na Idade Média, a educação musical destinava-se ao *musicus* e ao *cantor*. A educação do primeiro possuía um caráter científico, a música praticada – tal como na Grécia enquanto disciplina do *quadrivium* – com finalidades especulativas. Ao segundo, destinado às funções da Igreja, era proporcionada uma formação mais prática, através dos salmos, cantos e notação. (MARTINS, 1992; BEYER, 1994).

O Renascimento vai secularizar e popularizar o ensino da música como parte do projeto da Reforma que apregoava a educação musical para todas as crianças com recomendação especial para o canto. Apesar dessa intenção religiosa mediadora, é possível considerar o acento na expressão musical como intrínseca à individualidade humana, distanciando-se da ótica religiosa.

Na modernidade, educadores como Comenius (sec. XVII), Rousseau (sec. XVIII) entre outros, difundem ideias pedagógicas em que a música e em particular o canto desempenham importante função na educação das crianças. (MARTINS, 1992).

A partir daí de maneira geral houve uma ênfase no caráter utilitário da música como “pretexto” não necessariamente um conteúdo em si. Esse enfoque na educação musical contribuiu para a perda da vocação inerente à arte musical como expressão estética, instrumento de conhecimento e inserção no mundo humano.

2.2. O ensino de música no Brasil

No Brasil, o ensino musical em sua origem remonta ao trabalho dos jesuítas com os índios, para fins religiosos tendo como base a função ritualística. As músicas e os dramas sacros cantados constituíram-se também numa forma de catequese seguindo a orientação jesuítica. A inserção da música no campo pedagógico decorre em seus primórdios, da herança humanista europeia, cujo acento provavelmente está nas matérias literárias – o *trivium* da Alta Antiguidade e da Idade Média (FORQUIN, 1992).

No século XX a legislação específica mais importante para a música foi a do Canto Orfeônico, introduzido nas escolas pelo Decreto n. 18.890 de 18 de abril de 1932 sob o patrocínio de Villa-Lobos. Cabe ressaltar que o Canto Orfeônico como concepção de conteúdo musical para a escola está presente até hoje no imaginário pedagógico com as datas comemorativas, as atividades cívicas ou na exaltação ao folclore (SUBTIL, 2009a). Essa prática agora também é acrescida do caráter religioso enfatizado pelas mídias através das “músicas-mensagem” entoadas na sala de aula, e em diversos momentos festivos da escola (SUBTIL, 2003).

No início da década de 60, foi instituída a Educação Musical, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1961, como resultado da influência dos métodos musicais como o de Carl Orff, que propunham um trabalho musical mais expressivo e próximo às crianças através de movimentos corporais, palavras e ritmos. Cabe lembrar que os avanços nas metodologias da educação musical nessa perspectiva remetem menos às escolas públicas e mais às escolas particulares em especial as montessorianas.

A partir de meados da década de 60 articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil. Nesse contexto e sob essa ideologia, o artigo 7º da Reforma do Ensino da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) tornou obrigatória a *Educação Artística* fato inédito na legislação brasileira (juntamente com Educação Religiosa, Moral e Cívica, Programas de Saúde e Educação Física) apregoando um enfoque genérico da Educação Musical, das Artes Cênicas e das Artes Plásticas. A integração à grande área de Comunicação e Expressão e o professor polivalente caracterizaram essa lei quanto ao ensino de artes que visava

a “formação integral” dos alunos dentro da concepção vigente. Evidentemente se propunha “economizar” não só conteúdos das áreas mas também professores e tempo escolar o que desqualificou a arte como conhecimento.²

Evidentemente o interesse da Lei era subjugar a arte, que em sua dimensão ontológica é expressão criadora e fator de conhecimento e crítica à realidade, aos princípios técnicos e disciplinadores tendo em vista o momento político e também econômico. Prevalece a submissão das atividades artísticas à técnica de ordenação, integração e sequência calcada na dimensão tecnicista. As formulações dos pareceres e recomendações não abordam conteúdos artísticos mas enfatizam genericamente o desenvolvimento da criatividade e da expressão como fator de “integração social”. (SUBTIL, 2012).

No entanto a “contribuição” que mais afetou o ensino de música foi o trato metodológico da arte como *atividade* principalmente no 1º Grau (hoje ensino fundamental). Nessa perspectiva foram reforçadas as práticas da livre-expressão individual com acento numa visão reducionista de criatividade e comunicação. (SUBTIL, 2012).

Importa ressaltar que a metodologia de *integração* não só entre as diferentes linguagens da arte, mas no contexto das atividades e experiências de caráter geral, concretas e progressivas, foi embasada na perspectiva da Psicologia Genética de Piaget. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio dos livros didáticos. (SUBTIL, 2009b).

Quanto ao status da música nesse processo é visível sua redução como campo artístico uma vez que a ênfase acontece nas Artes Plásticas em detrimento das artes cênicas e da educação musical.

Subtil (2009b), ao analisar publicações e livros didáticos da época, constata que, mesmo como *atividade*, a música tem pequena inserção nesses documentos e aparece citada como *jogos de expressão musical*, evidenciando sua submissão à *expressão* pelas artes plásticas. Da mesma forma, a ideia de *criação* estava ligada às atividades plásticas e ao teatro como jogo dramático na perspectiva lúdica. Pode-se dizer que o campo da educação artística se instituiu pela hegemonia das artes plásticas, sinônimo de arte-educação na escola.

2 Subtil (2012), apresenta aprofundamentos quanto aos fundamentos da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) e seus impactos ainda vigentes nas demandas para o ensino de artes nas escolas brasileiras.

No final da década de 70, já se fazia presente nos meios educacionais uma discussão a respeito da especificidade das áreas e da retomada dos conteúdos e métodos específicos contrapondo-se à integração dos campos de Conhecimento.

Anuncia-se um novo momento com fortes injunções políticas na educação que, como veremos produziu reflexões críticas a partir da avaliação da situação marginal da arte em geral e da música em particular, dentro da escola:

Ora espontaneísta, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação do professor polivalente sem formação específica, esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela retomada da arte em sua especificidade com conteúdos e uma epistemologia que a sustentasse. (SUBTIL, 2011, p. 248).

2.3 Determinantes legais das últimas décadas para o ensino de arte/música – a particularidade do Estado do Paraná

No final da década de 70 fortaleceu-se o movimento das Artes Plásticas generalizado sob a denominação Arte-Educação que propôs a Metodologia Triangular com três eixos: Contextualização histórica (conhecer a história da arte); Fazer artístico (fazer arte); Apreciação artística (saber ler uma obra de arte)³. Apesar do campo específico de onde se originou, essa abordagem foi generalizada para as outras áreas artísticas, inclusive orientando as formulações dos PCNs editados em final da década de 90.

Em que pese o avanço ao propor os conteúdos específicos e a História da arte como fundantes do ensino, por um tempo a Arte-Educação assumiu o lugar da Educação Artística, com os pressupostos próprios das Artes Plásticas. Essa situação em música começa a ser desvelada com a criação da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), em 1992.

Numa perspectiva crítica, no contexto da abertura política da década de 80 no Estado do Paraná, foi editado o Currículo Básico para

3 Nesse contexto foi fundada em 1987 a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

a Escola Pública do Paraná. Em arte, propôs conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos para Artes Plásticas, Teatro e Música mantendo em comum eixos de integração mas abordando os conhecimentos específicos de cada área. Os pressupostos teórico-metodológicos embasavam-se no materialismo histórico e dialético que considera a arte como a trabalho criador passível de ser apreendida e fruída por todos. Os encaminhamentos metodológicos apregoavam “a humanização dos objetos e dos sentidos, a familiarização cultural e o saber estético, também o trabalho artístico” (PARANÁ, 1990, p. 150).

A maioria desses fundamentos vai se incorporar nas diretrizes Curriculares do Paraná - Arte em 2009 (PARANÁ, 2009) agora sob outra orientação política nos anos 2000 que propôs a superação do modelo neoliberal na forma de condução do Estado e das políticas educacionais.

As diretrizes defendem uma abordagem curricular baseada nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A interdisciplinaridade assume uma dimensão epistemológica quando propõe que os conteúdos disciplinares devem ser contextualizados e relacionados, de modo a contribuir para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas que fundam a sociedade contemporânea.

A identidade da área se objetiva com a explicitação dos eixos que articulam os conteúdos estruturantes das diferentes manifestações artísticas definidos como: *elementos formais* – relativos à forma, ou seja, aos recursos empregados numa obra, elementos da cultura, matéria prima para a produção artística e o conhecimento em arte; *composição* – processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística; *movimentos e períodos* – contexto histórico, aspectos sociais, culturais e econômicos presentes na obra artística.

Tal formulação nas diretrizes propõe uma unidade, um centro em torno do qual se organizam os conteúdos de todas as áreas numa perspectiva interdisciplinar. A questão central dos eixos é enfatizar a arte enquanto um campo instituído historicamente na perspectiva de totalidade sem perder de vista os desdobramentos desse campo nas suas singularidades, no caso Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. O encaminhamento metodológico considera três momentos da organização pedagógica:

Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos; *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte; *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte. (PARANÁ, 2009, p. 70).

Como aparece explicitada a visão do trabalho do professor de arte/música nessas diretrizes, para a superação do reducionismo das concepções anteriores?

O texto apresenta algumas sugestões de trabalho integrando as diversas linguagens. É dito que o professor deve partir da sua formação e integrar as outras áreas. Assim, explicitamente esse documento não propõe aproximações com a polivalência tal como acontecia na década de 70. Não obstante, quanto à ação docente, segundo Stori (2011) na gestão dessa política as escolas organizam o currículo de modo a que cada área seja trabalhada em um bimestre, com o professor de formação específica em Artes Visuais ou Música tendo que dar conta dos conteúdos das outras áreas.⁴ como será visto adiante.

Até agora foram apresentadas as determinações legais para o ensino considerando a universalidade dos conceitos e funções destinadas à arte/música na particularidade dos contextos históricos e legais. Propõe-se discutir a institucionalização da formação de professores de música no Paraná objetivando aproximar ao concreto real com os dilemas e desafios que lhe são inerentes como singularidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DE MÚSICA E *HABITUS* CONSERVATORIAL

3.1 A institucionalização da formação de professores de música no Paraná

Historicamente duas instituições são referência na formação de professores de música no Paraná: Escola de Música e Belas Artes do

4 Na cidade de Ponta Grossa, onde os dados foram levantados, após a criação das Licenciaturas em Música e Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2003, a ocupação de vagas para o ensino de artes está sendo feita, de modo geral, pelos egressos dessas licenciaturas.

Paraná (EMBAF) e Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Tal relevância decorre especialmente do fato de constituírem a matriz histórica da formação no Estado.

A EMBAF fundada em 1948, desde a sua origem, ocupou-se da formação do artista, instrumentalizando-o com informações técnicas, históricas e estéticas (cursos de canto e instrumentos, pintura e escultura) e também da formação do professor de música ou de artes plásticas para todos os níveis da ensino regular. Mesmo quando se dedicou ao canto orfeônico como exigência legal, não deixou de lado o estudo de instrumentos. Priorizava a formação de musicistas e contava, então, com o ensino instrumental ministrado por pianistas e professores de piano. Os cursos propunham desde a iniciação musical para crianças e adolescentes, até os cursos superiores. Em 1967 foi criado o Curso de Licenciatura em Música que se adequava às exigências legais para a formação de professores.

Como afirma Prosser (2005, p. 31), a EMBAF resultou de um projeto de intelectuais interessados em promover e valorizar a cultura e seu ensino na sociedade paranaense. De um lado, estavam preocupados com a “preparação da elite” (PROSSER, 2005, p. 32) e com o aumento do nível cultural da população em geral, por outro, com a manutenção de universitários, futuros intelectuais e formadores de opinião, no ambiente paranaense. Aqui aparece clara a ênfase na formação de artistas de acordo com as demandas da elite cultural paranaense. Talvez isso interfira na visão mais essencialista da música no currículo e menos no caráter de educação musical ou artística.

Diferentemente da origem entrada na transmissão da cultura paranaense da EMBAF, a FAP provém diretamente dos Conservatórios de Canto Orfeônico e destinava-se em seu início, exclusivamene à formação de professores de música.

É necessário ressaltar que Villa Lobos instituiu o Canto Orfeônico no currículo das escolas por força de lei desde a década de 30. Em 1942 inaugurou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro, com o objetivo de suprir a carência de professores qualificados para atuarem no Canto Orfeônico em todas as regiões do país.

Os objetivos de Villa Lobos para o Conservatório eram: formar professores de canto orfeônico, proporcionar cultura musical

especializada em canto orfeônico e incentivar a postura cívico-musical dos professores. (LEMONS JUNIOR; BLANCK MIGUEL, 2013).

No início, a formação destinava-se ao canto, e como decorrência à teoria musical mas não ao estudo mais aprofundado da música e mesmo de instrumentos.

Originário dessa concepção em 1956 foi criado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, em Curitiba. Em 1967 a instituição com finalidade exclusiva de formar professores especializados no canto orfeônico passa a se chamar Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP) e na década de 80 inicia a formação de professores da área de Artes Plásticas, agora como FAP (Faculdade de Artes do Paraná). (LEMONS JUNIOR; BLANCK MIGUEL, 2013).

É importante registrar que na década de 1970 todas as instituições se adequaram à concepção de integração das áreas propostas pela lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) através da transformação de seus cursos em Licenciaturas polivalentes.

As reformas das décadas de 90 e 2000, vieram em decorrência dos debates do campo e da abordagem da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) quanto à especificidade das áreas. Foram intensificadas também pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música – CNE/CES n. 2 de 08/03/2004 e pelas Resoluções CNE/CP n. 01 de 18/02/2002 e CNE/CP n. 02 de 19/02/2002 que instituíram a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de graduação plena. (PEREIRA, M. P. S., 2013).

Em 2003 para atender às demandas por professores de arte da Região dos Campos Gerais, foram criadas as Licenciaturas em Música e Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa que hoje mantém um currículo igual ao da maioria das Licenciaturas do país.⁵

3.2 *Conhecimento didático musical nos currículos das Licenciaturas em Música*

Mateiro (2009) faz uma análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de 15 instituições que ofertam licenciaturas em música e avalia

5 Pereira, M. P. S. (2013) em sua dissertação de mestrado apresenta um estudo aprofundado sobre os Currículos das duas Licenciaturas refletindo sobre concepções antagônicas vigentes na implantação em 2003 e na reformulação em 2008 quanto aos conteúdos destinados à formação dos licenciandos.

o processo educativo influenciado por diferentes dimensões: leis, normas, currículos e programas.

A autora afirma que há praticamente uma igualdade em termos curriculares mesmo com as diferenças regionais de um país como o Brasil. E ela credita isso às normatividades legais que acabam igualando os diferentes. Analisando os currículos dos cursos de formação de música paranaenses verifica-se que isso é verdadeiro.

No entanto, um fator de homogeneização nos currículos das Licenciaturas é a própria ABEM de onde emanam os estudos os autores privilegiados nas reformas, na criação e nas avaliações desses cursos e até nos encaminhamentos legais para a formação de professores e para o ensino de música nas escolas.

Mateiro (2009) estabelece cinco categorias de classificação para avaliar os conteúdos propostos nos cursos: *Formação musical* (Percepção, Contraponto, Harmonia, Piano, História da Música etc.); *Formação psicopedagógica específica* (Educação Musical Brasileira, Metodologia e Prática do Ensino de Música, Projeto Especial em Educação Musical, Didática da Música etc.); *Formação psicopedagógica geral* (Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação, Psicologia, Didática, Políticas Educacionais Brasileiras etc.); *Formação cultural* (Fundamentos da Arte e da Educação, História da Arte, Estética, Teatro Escolar, História Cultural Africana etc.); e *outras* (Língua Portuguesa, Educação Física etc.).

Nessa análise o eixo da Formação musical tem peso de 43%, a formação psicopedagógica específica - 32%; a Formação Psicopedagógica geral - 9% e o cultural - 2%. A autora constata que esses currículos propõem a formação a partir da premissa de que o professor de Música é um músico (MATEIRO, 2009, p. 62). Segundo ela, tal situação mostra o abandono definitivo da integração pela polivalência.

Não se pretende fazer uma análise minuciosa desses achados. O que chama a atenção é o pequeno peso do cultural e do componente educacional mais amplo que forma o professor agora especificamente de música.

Pereira, M. V. M. (2013) trabalha com o conceito de *habitus conservatório* próprio do campo artístico transposto (convertido) ao campo educativo na inter-relação estabelecida entre esses dois campos. Isso se objetiva nos projetos pedagógicos das Licenciaturas

onde aparece um bloco de disciplinas não passíveis de discussão já que seria “natural” que compusessem a grade.

Para ele essa é a consolidação de uma forma conservatorial na formação do “músico professor” com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo a performance).

O autor afirma:

A noção de habitus explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004) [...]. (PEREIRA, M. V. M. 2013, p. 6).

Entendemos que não é possível desqualificar esse conhecimento historicamente instituído e que caracteriza a música em sua constituição. É importante ressaltar o que Saviani (1984, p. 4) diz: “O clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia [...], Machado de Assis um clássico da literatura brasileira etc.”

Assim seria interessante ressaltar a permanência do saber conservatorial historicizado, devidamente contextualizado na relação com a música da indústria cultural e com as demandas da sociedade e da escola para o ensino de arte/música.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA AS LICENCIATURAS EM MÚSICA

O objetivo deste item é promover uma síntese dialética pela superação da forma fenomênica, considerando a substância histórica que informa, e determina as mudanças da formação e da prática musical. Pretende-se desvelar as possibilidades e limites do ensino de música nas escolas hoje a partir das contradições que lhe são inerentes e das determinações impostas pelas mediações legais e contextuais manifestadas na prática.

Historicamente a música oscilou entre a fluidez da polivalência e a especificidade dos conteúdos, entre sua função precípua e como pretexto para outras áreas. Hoje pode-se afirmar que no intuito de superar essa fluidez criou-se uma superespecialização tanto na formação que determina modos de ensinar música na contradição com os determinantes legais.

Stori (2011) constata em sua pesquisa sobre a gestão das DCE na cidade de Ponta Grossa que ainda existem professores de História e Letras trabalhando com arte tal como na década de 70 quando havia submissão ao campo da Comunicação e Expressão. Também considera que o avanço da concepção de arte como conhecimento específico decorrente das DCE, não impediu as visões reducionistas sobre o trabalho com folclore, datas e lazer.

Os gestores, nessa pesquisa, reconhecem as dificuldades dos professores formados em áreas específicas para trabalhar articulando as áreas como proposto nas DCNs, mas continuam exigindo esse trabalho. Nesse sentido, a orientação das diretrizes para que os professores de arte atuem na sua área de formação e articulem com as outras, acaba se tornando determinação para abordar uma linguagem artística em cada bimestre.

Do ponto de vista das demandas dos alunos, é evidenciada a hegemonia das Artes Visuais como "arte na escola" quando há relatos de que o professor de música "atende ao pedido dos alunos" para desenhar.

Quanto a isso, Subtil (2003, 2004, 2013) em suas pesquisas sobre "Mídia música e escola",⁶ tem constatado que as crianças de 9 a 12 anos declaram suas preferências pela educação artística escolar nessa ordem: 1º Artes Visuais, 2º Música, 3º Teatro e 4º Dança. Embora a maioria absoluta afirme sua preferência pela música "fora da escola".

Sebben (2009) faz a mesma constatação em sua pesquisa com adolescentes acrescentando uma visão já incorporada na escola quanto ao caráter terapêutico, de entretenimento, como pretexto para outras disciplinas e comemorações inerentes à música.

Os licenciandos integrantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência),⁷ descrevem a situação do ensino

6 SUBTIL, M. J. D. Mídias, música, escola – a socialização da infância. 2014. (Pesquisa em andamento)

7 As informações coletadas pelos alunos do programa estão sendo catalogadas e analisadas.

de música nas escolas observando que efetivamente a prática do professor na disciplina de Arte tem envolvido o trabalho com todas as áreas. Em alguns casos, esse trabalho até acontece de forma a tangenciar e correlacionar a música com os outros conteúdos, o que parece positivo. No entanto, houve a percepção de que esses "outros conteúdos" acabam tomando o lugar da música. Isso porque os professores são cobrados pela direção quanto à abordagem em Artes Visuais e também em relação aos temas do vestibular que tratam da Arte em sentido histórico e amplo. Ressaltam que o professor licenciado em música acaba se vendo obrigado a tratar de assuntos que vão além da sua formação.

A pesquisa mostra achados positivos sobre o trabalho específico da música, relatando que há algumas práticas significativas com os elementos formais do som e ritmo em sua dimensão histórica. Foi constatada uma maior preocupação de articulação do conteúdo com o cotidiano dos alunos, considerando o objetivo de ampliar o acesso e proporcionar oportunidade de crítica às manifestações musicais da sociedade.

Para ir além do fenômeno e adentrar na essência, é necessário aqui abordar a precarização do trabalho do professor de música. Em primeiro lugar porque ele é obrigado a transitar por outras áreas que não fizeram parte minimamente da sua formação. Em segundo lugar pelo desgaste do trabalho em sala de aula que exige esforço redobrado dadas as características intrínsecas dessa área como abordado anteriormente. Para lembrar, a música na produção, na expressão e na recepção só existe se for manifestada fisicamente, corporalmente.

Em pesquisa realizada com professores aposentados, muitos afirmaram a impossibilidade de trabalhar com a música na escola em muitas turmas pelo cansaço que isso ocasionava, inclusive com perda vocal. Então apelar para atividades de Artes visuais era uma estratégia para poupar o esforço físico que a música faz dispendar. (SUBTIL, 2013).

Poderíamos aqui teorizar sobre a exploração do trabalho docente também pelas horas excedentes, baixos salários, horários inconvenientes, salas lotadas, mas principalmente pela submissão à racionalidade capitalista que não permite efetivamente que a arte cumpra sua função humanizadora na formação dos nossos alunos, nas condições em que ela se insere na escola.

PARA FINALIZAR

Não se nega a positividade do avanço da especificidade dos conteúdos das áreas nos determinantes legais. No entanto a superespecialização da formação parece ter impossibilitado um tangenciamento entre elas independente de determinações ou orientações curriculares. É do ser da arte ser múltipla! Sua universalidade como criação, expressão e trabalho humanos não desqualifica as singularidades das manifestações com seus fundamentos, conteúdos e metodologias.

Nesse sentido, as DCNs trazem uma visão integradora dos eixos da arte o que pode ser apropriado pelas licenciaturas já que há pontos em comum entre as áreas. Desconsiderar essa demanda é fazer uma "abstração da realidade" dado que as escolas tendem a seguir essa determinação.

O problema é que na formação não se discute o campo mais abrangente do saber artístico, que na sociedade aparece integrado, na maioria das vezes, como nas emissões musicais midiáticas por exemplo. Assim para superar a "integração forçada" da polivalência corre-se o risco de forçar o isolamento da música.

Um "discurso genérico" diz respeito à Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas. Sabe-se que as determinações legais nem sempre se realizam a prática em razão da falta de vontade política e de condições objetivas. A efetivação da obrigatoriedade da música também esbarra no papel secundário que a arte de modo geral desempenha no contexto curricular da escola, frente às demandas do mercado na sociedade capitalista.

Nesse sentido apregoa-se a formação do licenciando em música na perspectiva da universalidade da arte como expressão e trabalho humano e social, mediada pela particularidade histórica e contextual dos diferentes tempos e espaços em que ocorre esse ensino, considerando as injunções didático pedagógicas da singularidade da música nas escolas.

Essa singularidade supõe o conhecimento clássico historicamente instuído, o conteúdo e a forma de manifestação das diversas culturas musicais no cotidiano, e particularmente a inter-relação com outras áreas (com o teatro e a dança por exemplo).

Manter o discurso genérico e negar a realidade das demandas da escola no debate sobre a formação proposta nas licenciaturas, é afirmar a ideia de que o velho ainda não morreu e o novo teima em não se instituir.

ABSTRACT

The paper discusses the historical, political and theoretical foundations of music teacher training in basic education, with special reference to two methodological dimensions of educational practice from legal determinants: polyvalence with the Arts Education (Law n. 5.692/71) and the specificity of each area with the Art Education (LDB n. 9.304/96), considering the historical genesis and the established universality of these concepts. The article highlights the contradiction between the teacher training – with prevalence of conservatorial musical knowledge, legal guidelines and the demands of social and educational practice. This perspective, the paper presents analysis of the theoretical and methodological foundations of the policies determinations of both the national and the state of Paraná for art in general and music in particular. Also talks about the challenges for education and teachers' work in this context, in order, on one hand the theoretical practical features of art/music, and the prevalence of other conceptions historically imposed on society and the school about its education.

Keywords: Educational Policy; Music Teaching degree; Curriculum; Musical practices.

RESUMEN

El trabajo discute los fundamentos históricos, políticos y teóricos de la formación del profesor de música en Educación Básica, en especial en cuanto a dos dimensiones metodológicas de la práctica educativa a partir de determinantes legales: la polivalencia con la Educación Artística (Ley n. 5.692/71) y la especificidad de cada área con la Enseñanza de Arte (LDB n. 9.304/96), considerando la génesis histórica y la universalidad instituida de esos conceptos. El artículo evidencia la contradicción entre la formación docente – con prevalencia del saber conservatorial musical, las orientaciones legales – y las demandas de la práctica social y escolar. En esa perspectiva, el texto presenta análisis de fundamentos teórico-metodológicos sobre determinaciones de políticas tanto nacionales cuanto del Estado de Paraná para el arte en general y la música en particular. Se razona, además, sobre los desafíos para la formación y el trabajo docente en ese contexto, considerando, de un lado, las características teórico-prácticas del arte/

música, y de otro, la prevalencia de concepciones históricamente instituidas en la sociedad y en la escuela respecto su enseñanza.

Palabras Clave: Políticas educacionales; Profesorado en Música; Currículo; Prácticas musicales.

REFERÊNCIAS

BEYER, E. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador, 1994. p. 97-115.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário oficial da União*, Brasília, 19 ago. 2008.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

LEMONS JUNIOR, W.; BLANCK MIGUEL, M. E. O Conservatório Nacional de canto orfeônico como instituição modelo e a experiência no Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá, 2013. p. 1-16.

MARTINS, R. Educação Musical no Brasil: uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de Educação Musical no Brasil do século XX. *Revista da ABEM*, Salvador, ano 1, n. 1, p. 6-11, maio 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola pública do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte*. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2014.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1999.

PEREIRA, M. P. S. *Currículo e práxis na formação de professores: uma análise do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

PEREIRA, M. V. M. Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23., 2013, Natal. *Anais...* Natal, 2013. p. 1-8.

PROSSER, E. S. O ensino da arte nas escolas em Curitiba (1940-1960) e a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora ArtEMBA, 2005. p. 234 -245.

SILVA JR, J. dos R. O Pronera e a democratização da Educação Superior pública no campo: um diálogo teórico crítico. In: GRACINDO, R. V. et al. (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 2. p. 221-239.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, 1984.

SCHURMANN, E. F. *A música como linguagem: uma abordagem histórica*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SEBBEN, E. E. *Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real*. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

STORI, R. *As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)*. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SUBTIL, M. J. D. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental*. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Mídia, música e escola: reflexões sobre as práticas musicais no contexto escolar. In: XII ENDIPE. *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3. p. 273-285.

_____. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009a.

_____. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009b. p. 1231-1237.

_____. Reflexões sobre Ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 41. p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

_____. *Políticas, currículos e práticas na Formação de professores de artes no Estado do Paraná: reflexões a partir de estudos da realidade das Licenciaturas*. 2013. (Dados de pesquisa em andamento).

Aprovado em outubro de 2014

Publicado em março de 2015