

A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares

Teresa Mateiro

Este artigo analisa as políticas educacionais e as orientações curriculares do curso de Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Música. Levantam-se questionamentos acerca da formação dos futuros professores de música apresentando os principais objetivos das reformas educacionais, através de questões relativas à Lei 5.692/71 e à Lei 9.394/96. São algumas reflexões que têm permeado os profissionais da área em um momento de debates políticos educacionais provocados pelas reformas curriculares. Abordam-se temas como a organização do saber, a hierarquia dos conhecimentos, a formação acadêmica e a realidade, a distância entre o conhecimento musical e pedagógico na formação docente, os conhecimentos necessários à formação do educador musical, entre outros.

Palavras-chave: professor de música, políticas educacionais, reformas curriculares.

Introdução

Como sabemos, os cursos superiores de música, no Brasil, se dividem em duas modalidades: os bacharelados e as licenciaturas. Por bacharelado em música se entende a formação do músico, seja como instrumentista e cantor, seja como compositor e regente de orquestra ou regente coral. Temos assim, os bacharelados em piano, violão, violino, violoncelo, flauta doce, flauta transversa, composição, entre outros. Por licenciatura, se entende a formação do professor de música para a educação básica¹. Esses profissionais formam-se nos cursos denominados de Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Música ou Licenciatura em Música.

Uma vez que os programas curriculares dos bacharelados centram-se na formação do músico, seja como instrumentista ou compositor, são desenvolvidas as habilidades de tocar e compor através do aprender fazendo, ou seja, as atividades de execução e produção levam a priorizar as disciplinas práticas enquanto as disciplinas correspondentes às ciências do saber e às ciências aplicadas ocupam um lugar secundário. Nos programas curriculares dos cursos de Licenciatura em música, a distribuição e importância dos conteúdos não diferem muito dos cursos de bacharelado, uma vez que as disciplinas teóricas relacionadas às ciências aplicadas têm um baixo status. O maior peso está sobre as disciplinas prático-musicais.

Este debate forma parte das questões a serem enfrentadas nas novas concepções sobre a formação de professores e podemos observar que o Parecer do CNE/CP2 009 de 2001, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, a nível superior, reconhece que:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo [poderíamos incluir, do músico], por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como 'licenciados' torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como 'inferior' em meio à complexidade dos conteúdos da 'área', passando muito mais como atividade 'vocacional' ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do 'jeito de dar aula' (Parecer CNE/CP 009/2001, p.15).

É necessário superar a dicotomia entre os bacharelados e as licenciaturas. Faz parte do senso comum o fato de que os alunos mais talentosos são aqueles que cursam o bacharelado enquanto que na licenciatura estão aqueles com menor interesse acadêmico. O ensino da música está diretamente relacionado com o ensino do instrumento que, há muito tempo, é considerada uma atividade por excelência. Ademais, paralelamente ao ato de tocar um instrumento estão implícitas antigas questões como, por exemplo, a de considerar o músico como um ser especial, com dotes naturais inatos. Estes fatores acabam por atribuir maior importância aos bacharelados.

O status dos bacharelados é evidenciado, primeiro pelo nível de conhecimentos musicais exigidos nas provas realizadas quando do ingresso do candidato à universidade e, segundo pela

qualidade das aulas e tipos de avaliação oferecidos durante o curso. Implicitamente, existe a idéia de que o professor de música optou pela carreira pedagógica por não ter sido um exímio instrumentista. Esta pré-concepção resulta na debilidade do profissional da educação, pois se pressupõe que por não atuar como músico — ou seja, por não dar recitais ou por não compor ou reger uma orquestra — o professor não é suficientemente competente. É importante destacar aqui que não podemos esquecer que para o músico o objeto de sua tarefa é a música enquanto que para o professor é o ensino da música.

1. Políticas educacionais e orientações curriculares da Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Música

A estrutura curricular das primeiras Licenciaturas criadas no Brasil durante os anos trinta, nas antigas faculdades de Filosofia, com o objetivo de formar professores para a escola secundária, previa o ensino das disciplinas denominadas de conteúdo, com duração de três anos, e as disciplinas pedagógicas, realizadas em um ano, totalizando assim quatro anos de estudos superiores (Pereira, 2000). Esta estrutura pouco difere da proposta de formação do professor de Educação Artística: três anos de disciplinas comuns, mais um ano e meio ou dois de disciplinas específicas. Mantém-se o modelo original de separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de natureza pedagógica. Ressaltamos, por exemplo, o estágio situado no final do curso.

Conforme as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música (2002), a formação do profissional da área da música tem sido desenvolvida segundo o currículo mínimo fixado pela Resolução n.10 de 10 de outubro de 1969 pelo Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura que estabelece as disciplinas comuns e específicas de cada curso. As disciplinas comuns são: Estética e História das Artes. As específicas, por sua vez, estão assim relacionadas:

- a) Para os cursos de instrumento: Instrumento; Canto: Fisiologia da voz, Canto, Canto Coral;
- b) Para a Licenciatura em Música: Iniciação Musical, Regência de Banda, Coro e Orquestra, Técnica Vocal, Matérias Pedagógicas;
- c) Para o curso de Composição e Regência: Harmonia Superior, Contraponto e Fuga, Prosódia Musical, Instrumentação e Orquestração, Composição e Regência;
- d) Para o curso de Arte Lírica: Prática de Montagem e Ensaio de Ópera.

A Lei de Diretrizes e Bases N. 5.692 de 1971

A denominação de Licenciatura em Educação Artística se justifica depois da implantação da Lei 5.692 em agosto de 1971 com a obrigatoriedade da Educação Artística nos programas curriculares das escolas de primeiro e segundo graus³ (artigo 7º). Cabe esclarecer que a Educação Artística passa a ser obrigatória somente a partir da quinta série do primeiro grau — o que hoje corresponde ao terceiro ciclo do ensino fundamental. Assim, pois, o ensino de música, a partir de 1971, ao lado das artes plásticas, artes cênicas e desenho, passou a pertencer à área da Educação Artística.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, o currículo mínimo para as Licenciaturas em Educação Artística foi fixado pelo Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura, através da Resolução n.23 de 23 de setembro de 1973. O artigo 3º estabelece que o currículo mínimo está composto por uma parte comum a todas as habilitações e uma parte diversificada correspondente a cada uma das habilitações. Dessa forma, estão relacionadas as seguintes disciplinas:

- a) Parte comum: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro e Formas de Expressão e Comunicação Artística.
- b) Parte diversificada para a Habilitação em Música: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência.

A partir desta estrutura curricular mínima as instituições de ensino responsáveis pelos cursos de Educação Artística podem acrescentar disciplinas complementares que julguem adequadas à formação do professor. O artigo 29 da Lei 5.692/71 estabelece que a formação do professor de primeiro e segundo graus deve ajustar-se às "diferenças culturais de cada região do país, e com

orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos". Do mesmo modo, a duração do curso pode variar o número de anos letivos desde que se cumpram as mil e quinhentas horas (1.500) para a licenciatura de primeiro grau, também conhecida como licenciatura curta, e as duas mil e quinhentas (2.500) para a licenciatura plena.

Estas são as orientações curriculares que até o momento têm conduzido as reformas educativas dos cursos superiores de música, principalmente, no que se refere à formação de professores. Em resumo, até 1996 prevaleciam duas legislações: a Lei 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus e a Lei 5.540/68, complementadas pelo Decreto Lei 464/69 para o ensino superior (Carneiro, 1998).

Foi assim que foram criados os cursos de Educação Artística com suas habilitações em música, artes plásticas, teatro e desenho (Resolução 23/73, art.2º, parágrafo único). O candidato a professor poderia fazer o curso de Educação Artística na modalidade de licenciatura curta e/ou a licenciatura plena. A estrutura curricular foi composta por uma série de disciplinas comuns aos três primeiros anos de formação — licenciatura curta. Para continuar os estudos o professor de Educação Artística optava por uma das habilitações e cursava mais um ou dois anos⁴ — licenciatura plena. Depois de cursar os três primeiros anos, os professores poderiam dar aulas de 5ª a 8ª série do primeiro grau e somente os que cursavam a licenciatura plena é que estavam aptos para dar aulas também para as séries do segundo grau.

Os cursos superiores de curta duração, ou seja, fracionados em habilitações técnicas, para a formação de especialistas, foram criados já na década de sessenta como expresso na Lei 5.540 de novembro de 1968 (artigo 23, parágrafo 1º): "Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior". Entretanto, a diferença entre esta Lei e a Lei 5.692, na opinião de Candau (1987), é que, enquanto a primeira tinha um caráter emergencial, e, por tanto, transitório, a segunda surge como um processo regular de formação de professores e inclusive ganha uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente.

O certo é que este tipo de formação na área de Educação Artística acabou por formar profissionais com conhecimentos gerais de música, artes plásticas, teatro e desenho. A idéia do ensino baseado na integração das artes, talvez a concepção da Educação Artística, ficou prejudicada pela polivalência. De um lado, se questiona a possibilidade de uma pessoa dominar as quatro áreas artísticas e, de outro, se assiste à perda de conteúdos de cada uma das áreas do conhecimento artístico. A este respeito, Bemvenuti diz:

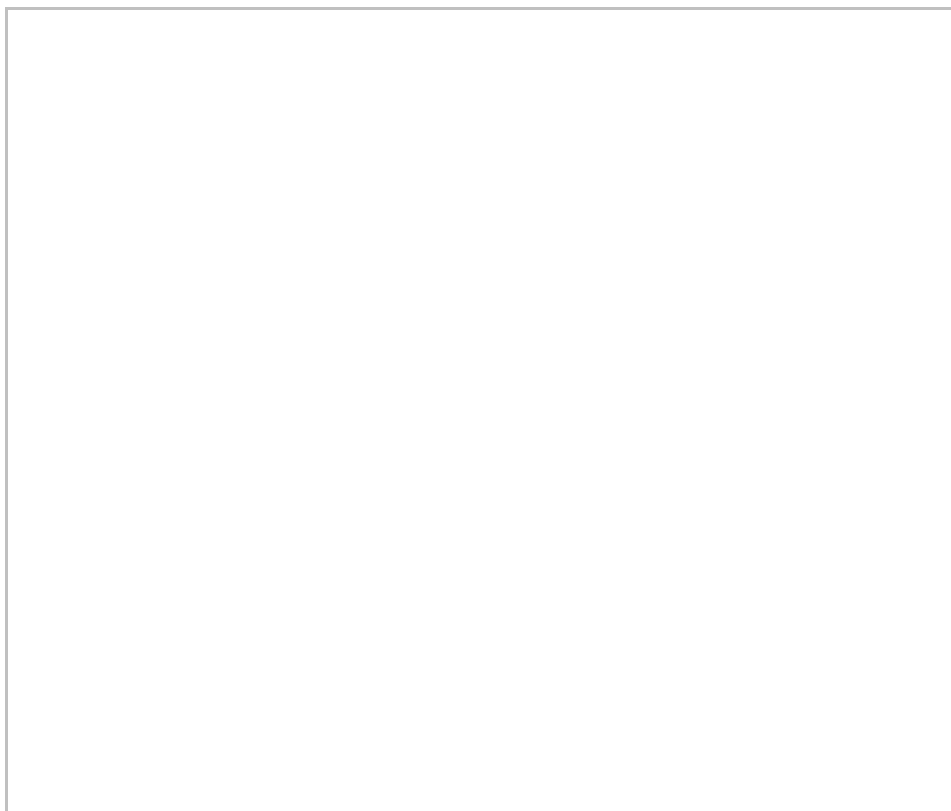
Com cursos que propunham um currículo muito abrangente, entre conhecimentos de música, plástica e expressão corporal, os professores de Educação Artística acabavam em sala de aula enfatizando um artístico manual, apenas sensibilizando os alunos para a liberação da criatividade na reprodução de técnicas mecanizadas, apoiadas nos livros didáticos. Ou para servir a outras disciplinas, como no caso das canções, dos teatrinhos e da decoração das festas escolares (Bemvenuti, 1997, p.45).

Podemos dizer que, ao longo dos anos, o ensino de música nas escolas da rede pública não tem sido constante devido a diferentes causas: a) nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, a música é ministrada pelo professor generalista, ou seja, aquele professor sem a habilitação específica, por não haver a obrigatoriedade; b) o número de professores formados em Educação Artística com habilitação em plástica e desenho superou os formados em música; c) o salário dos professores que trabalham em escolas particulares ou em atividades autônomas como regente de coro infantil ou adulto, professor particular de instrumento em conservatórios ou escolas livres de música, são superiores aos salários dos professores da rede pública de ensino.

O estudo realizado por Penna (2001; 2002) acerca dos professores que trabalham com música nas escolas públicas da região metropolitana de João Pessoa (Paraíba), no ensino fundamental e médio, nos mostra o número de professores formados em música, artes plásticas e artes cênicas. A autora investigou a formação de cento e oitenta e seis (186) professores responsáveis pela disciplina de Educação Artística no ensino fundamental. Cento e sessenta (160) têm formação específica na área artística e, somente, nove (9) professores têm habilitação em música, representando um total de 4,8% do total.

No ensino médio, são cinquenta (50) professores de Educação Artística, sendo quarenta e dois

(42) os que têm formação específica na área artística e, entre todos, há cinco (5) professores com habilitação em música. A porcentagem é de 10% e, ainda que considerada baixa, é maior no ensino médio que no ensino fundamental (Penna, 2001, 2002). No tocante à formação das demais habilitações podemos observar o quadro disposto abaixo:



Quadro 1: Professores de Educação Artística conforme Penna (2002, p.10).

Outro dado importante mencionado por Penna (2002) e que reflete a realidade das escolas é sobre os alunos formados na Universidade Federal da Paraíba em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música nos últimos dez anos. A autora afirma que se formaram duzentos e cinquenta e três (253) alunos em artes plásticas, cento e vinte e quatro (124) em artes cênicas e apenas cinquenta (50) em Música, o que corresponde a 11,7% do total.

Ainda que os dados oferecidos por Penna (2001; 2002) expressam a realidade da região metropolitana de João Pessoa, poderíamos nos arriscar a dizer que os dados das demais regiões do país são bastante similares. Podemos constatar que a área de Educação Artística apresenta características múltiplas, sendo o ensino de música pouco contemplado.

Em consequência a esta situação muitas universidades começaram a reformar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Artística, resultando em Licenciaturas específicas de música (Licenciatura em Música, como era antes da implantação da Lei 5692/71), artes plásticas, artes cênicas ou desenho

A Lei de Diretrizes e Bases N. 9.394 de 1996

Hoje em dia, com a última reforma depois da implantação da Lei de Diretrizes e Bases número 9.394 de 20 de dezembro, a área de Educação Artística aos poucos de extingue das Universidades e escolas regulares de ensino, sendo substituída pelo ensino de arte — música, artes visuais, teatro e dança — como estabelece o artigo 26: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (parágrafo 2º).

Contudo, a Lei 9.394/96 não esclarece em que consiste o ensino de música, como e por quem será ministrada. Apesar disso, está clara a contemplação das expressões artísticas separadamente — música, artes visuais, teatro e dança. Esta Lei, utilizando as palavras de

Brzezinski (1998, p.152), "institui a base nacional, ultrapassando a idéia hermética de currículos mínimos que perdura desde 1962". Seguindo essa idéia de estrutura curricular flexível sem a determinação de disciplinas fixas, seriadas e obrigatórias, foram elaboradas as diretrizes curriculares para os cursos de música e encaminhadas ao Ministério de Educação e Cultura em junho de 1999, sendo aprovadas pelo CNE em abril de 2002.

A Comissão propõe cursos de música — licenciatura e bacharelados — com sete habilitações: Práticas interpretativas (Instrumento, Voz e Regência), Composição, Educação Musical, Produção Cultural, Música Popular, Tecnologia em Música e Musicoterapia. A estrutura curricular deverá seguir um núcleo comum para todas as habilitações. Para tal, relacionam sete campos de conhecimento: instrumental, composicional, pedagógico, fundamentos teóricos, formação humanística, conhecimento de integração (práticas pedagógicas e outras aplicações) e campos de conhecimento de investigação.

As disciplinas correspondentes a esses campos de conhecimento serão adequadas a cada uma das habilitações, considerando ainda as diferenças culturais dos estados brasileiros e o mercado de trabalho em constante transformação. O documento define as áreas de conhecimento que cada campo poderia compreender. Além disso, propõe a organização semestral para os cursos e estabelece o mínimo de horas em duas mil, cento e sessenta (2.160), distribuídas ao longo de oito ou doze semestres, como máximo de tempo.

Outra possibilidade de uma nova significação na formação docente é o aumento de horas destinadas às práticas pedagógicas para os cursos de licenciatura. A Lei 9.394/96 estabelece um mínimo de trezentas horas (artigo 65), seguida da Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui quatrocentos horas de prática e quatrocentas horas de estágio supervisionado. Esta exigência legal nos remete a reflexões no tocante às concepções sobre a formação de professores e, principalmente, às relações entre teoria e prática.

As diretrizes curriculares para os cursos de música (2002) no que se refere às práticas de ensino indicam que essas atividades pedagógicas deverão ser realizadas durante o curso, ao contrário do modelo até agora experimentado — o estágio estava situado no último semestre. Ressalta, ainda, a importância de ampliar o campo das experiências pedagógicas para além das instituições escolares.

2. A preparação dos profissionais

Apesar das diretrizes curriculares para a formação de professores apresentar uma versão mais unificadora respeito à organização das disciplinas, à relação teoria e prática, à aprendizagem, à diversidade cultural, entre outros aspectos dos programas curriculares das licenciaturas, poderíamos dizer que, concretamente, são três os principais fatores a superar frente à aplicação das possibilidades da nova lei: a organização do saber, a relação e a aproximação entre a formação acadêmica e a realidade e o quanto de música o professor deve saber.

Em primeiro lugar, no tocante à organização do saber, está a divisão entre as disciplinas estabelecidas no século XIX com a modernização das universidades e depois no século XX com o desenvolvimento da cultura científica. Como afirma Morin (2001, p.105), "a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem". Em poucas palavras, o autor resume o resultado das estruturas curriculares: fragmentação do conhecimento, áreas de competência e formação profissional técnica.

Podemos dizer que nos programas curriculares de formação de professores, as disciplinas específicas, as denominadas de disciplinas de conteúdo, continuam precedendo as pedagógicas. Mesmo assim, apesar disso, muitas vezes, as disciplinas pedagógicas — como, por exemplo, Psicologia da Educação e Didática — são ministradas por professores da faculdade de educação enquanto as outras — Didática da Música ou Metodologia da Educação Musical — por professores, neste caso, do departamento de música. Esta dinâmica pode levar à desarticulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Ademais, as disciplinas estão organizadas num nível crescente de complexidade, se podemos entender o sistema de pré-requisitos como um meio seqüencial e gradual de conhecimento. Estão também separadas em disciplinas obrigatórias e opcionais. A organização desta estrutura

corresponde ao pensamento linear e prescritivo característico do paradigma técnico, que está presente nos programas curriculares de nossas universidades. Como podemos romper com o sistema de disciplinas isoladas? Como poderemos elaborar currículos que possam garantir a circulação de conhecimentos?

Morin (2001) em seus textos sobre o ensino e a educação destaca três desafios essenciais para a organização do saber. O primeiro trata da globalidade, o segundo da complexidade e o terceiro versa sobre a expansão descontrolada do saber. O autor argumenta que se, por um lado, se pensa na delimitação de uma área de conhecimento necessária ao estudo científico, por outro, isto traz como consequência o perigo da superespecialização. Esta, entendida como "a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global" (Ibid., 2001, p.13).

A globalidade pressupõe a compreensão das partes e do todo e do todo e das partes em um processo cíclico, interdependente e interativo (Morin, 2001). Um discurso, um problema somente pode ser o que é, quando está considerado em seu contexto cultural, como expressão de intuítos humanos. Esta capacidade de pensar na complexidade, de contextualizar e integrar um fato se opõe aos conhecimentos fragmentados que servem somente para usos técnicos. Neste sentido, os programas curriculares precisam ser reestruturados de maneira a permitir que o futuro professor tenha oportunidades concretas de conhecer, compreender e intervir em realidades possíveis de desenvolver projetos de ensino e aprendizagem.

Os cursos de formação de professores, normalmente, se desenvolvem a partir de dois grandes temas: "pedagogismo" ou "conteudismo", com ênfase sobre a pedagogia e com ênfase no conteúdo. O primeiro, centra-se na aprendizagem limitada do conhecimento didático e o segundo acentua os conhecimentos específicos da área, sem considerar a importância entre o aprendido e os conteúdos que serão ensinados (Parecer CNE/CP 009/2001, p.9). Faz-se necessário buscar uma formação integradora que vise o desenvolvimento da compreensão e da reflexão, pois a partir dessa perspectiva poderemos estar formando profissionais mais críticos e responsáveis por processos de transformação social, cultural e educacional.

Segundo Morin (2001, p.15) "os desenvolvimentos disciplinares das ciências, não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira". Além do desafio de contextualizar e globalizar, nos enfrentamos com a velocidade da informação e a necessidade de estar aprendendo novos saberes e apreendendo novas habilidades. "Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa do controle humano" (Ibid., 2001, p.17). Esta nova realidade, segundo o autor, fomenta a dispersão do saber uma vez que os especialistas não conseguem nem sequer conhecer as informações referentes à sua área de atuação.

Em segundo lugar e, em consequência do primeiro fator exposto anteriormente, a formação acadêmica está distante da realidade prática. Como afirma Souza (1997, p.13) "pelo tipo de formação vigente, com uma preocupação exigente e ambiciosa, parece haver uma expectativa de que os conhecimentos adquiridos de Harmonia, Análise, Contraponto, possam ser mais utilizados. Não se trata de reivindicar uma formação "menor" para as Licenciaturas, mas de estabelecer outros parâmetros". A autora questiona a necessidade primeira de conhecimentos para a formação dos futuros professores de música. Na sua opinião, a realidade escolar exige uma formação pedagógica aberta às relações sociais, além das habilidades musicais específicas.

Talvez o aumento de horas destinadas aos estágios supervisionados, como já vimos na Resolução CNE/CP N.2, seja o início de uma formação voltada para o desenvolvimento de saberes práticos. O documento destaca a prática como atividade curricular presente durante todo o curso e como atividade pedagógica a partir do início da segunda metade do curso. A atividade pedagógica não se limita aqui somente à prática da sala de aula, mas também compreende à dimensão do contexto escolar.

O certo, porém, é que a idéia de proporcionar ao estudante um maior contato com a realidade, seja através de instituições de ensino ou não, pode modificar o perfil profissional desde o ponto de vista construtivista. O conhecimento adquirido através da prática docente unido à experiência interpessoal que se estabelece durante o estágio supervisionado pode desenvolver o comprometimento do futuro professor na construção do mundo escolar. Frente a esta atitude, o estudante tem condições de ser responsável por aquilo que necessita aprender. Uma atitude

consciente é determinante no desenvolvimento de qualquer profissão.

O terceiro fator, supracitado, está relacionado ao debate dos conhecimentos musicais fundamentais à formação do professor de música. Como já citamos em outro momento (Mateiro, 2003), o número 1 da revista *British Journal of Music Education* (1993, vol.10) apresenta artigos de profissionais de diversas partes do mundo, nos quais o tema de debate é a educação do professor de música. Swanwick y Paynter ao iniciar o artigo acerca da preparação musical dos professores dizem que se “no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música, não é, meramente, saber muito sobre música, mas, sobretudo, saber muita música” (Swanwick; Paynter, 1993, p.3).

Outro tanto parece afirmar Ramón Orcasitas (1999, p.10) a respeito do tema: “os professores de música terão de saber de música, como não, mas deverão ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação de seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam produzir cultura”. Bernal (1999) escreveu um artigo dedicado à formação musical do professor especialista em educação infantil. Ainda que aqui nos encontramos debatendo a formação do educador musical, sem especificar o nível de ensino — fundamental ou médio — onde atua ou poderá atuar, o pensamento da autora vem confirmar a idéia de que a formação do professor de música vai mais além da mera aquisição de conhecimentos e habilidades musicais necessárias à sala de aula. Ela afirma:

Ser especialista em educação infantil requer uma preparação cultural, pedagógica, psicológica, etc. unida a uma atitude e sensibilidade musical necessária que complete sua formação musical. Os conhecimentos <<musicais>> que possui este especialista são muito importantes e, sem dúvida, que quanto mais saiba de música é muito melhor. Entretanto, cremos que é mais significativo <<a qualidade>> desses conhecimentos. Trata-se de saber adaptar e eleger aqueles critérios mais idôneos para realizar as atividades com êxito e estar convencido da importância e da necessidade nos primeiros anos... (Bernal, 1999, p.29).

Apesar de estarmos tratando de questões relevantes à formação do professor, não é nosso objetivo no momento aprofundar-las, mas sim, depois de uma breve contextualização da educação musical, questionarmos as características curriculares dos programas de formação docente.

Algumas reflexões e considerações

Nos parece interessante destacar que o primeiro objetivo das reformas educacionais, originárias da Lei 5.692/71, foi a profissionalização, ou seja, preparar o estudante para o mercado de trabalho. Em consequência, aparecem as habilitações nos programas de formação docente. Esta modalidade garante, de forma mais rápida, a preparação de profissionais técnicos necessários à estrutura social e econômica do país. Segundo Carneiro (2000, p.26), “a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera ‘razão técnica’, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do ‘processo educativo’”.

Mesmo que no Brasil tal reforma tenha ocorrido na década de setenta, acompanha a idéia do prestígio das profissões na Universidade que iniciou nas primeiras décadas do século XX e pressupõe a valorização de trabalhadores com níveis de escolaridade avançados. O desenvolvimento da pesquisa no marco universitário implica uma prática profissional competente baseada no conhecimento científico, isto é, de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Deste modo, se estabelece o currículo normativo que, segundo Schein (apud Schön, 1992, p.22), “apresenta, em primeiro lugar, as ciências básicas pertinentes, depois as ciências aplicadas e, finalmente, o estágio, no qual se supõe que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado em investigações aos problemas da prática cotidiana”. Hoje em dia, se questiona cada vez mais este modelo curricular, mesmo sabendo que a grande maioria dos centros de formação docente nele se apóia.

Em primeiro lugar, se questiona a hierarquia dos conhecimentos. De maneira geral, o conhecimento científico básico desfruta de uma posição privilegiada, seguida do conhecimento aplicado e, por fim, o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas do saber prático profissional. Assim, os centros de formação buscaram o rigor e o status acadêmicos conforme seus propósitos formativos. Podemos dizer que os cursos superiores de formação de professores de música durante anos têm sido orientados de acordo com um modelo de profissional formado a partir da seguinte premissa: antes de tudo, o professor de música precisa ser um excelente

músico. Tanto é assim que a formação começa com a imersão do estudante nas ciências musicais, ou seja, as ciências que se supõem básicas para a prática profissional musical, seguidas de conhecimentos científicos considerados fundamentais na modernização da Universidade.

Em segundo lugar, como afirma Pérez Gómez (1988, p.140), "se assume com certa frivolidade que o conhecimento científico profissional que se ensina nas Escolas de Formação de Professores prepara o estudante para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula". No caso da formação dos professores de música está clara a distância entre o conhecimento musical e o pedagógico. De um lado, o número de horas destinado às disciplinas prático-musicais, normalmente, é superior às horas destinadas às disciplinas pedagógico-musicais. De outro lado, o estágio situado ao final do currículo, por exemplo, supõe somente o enriquecimento da formação básica através da aplicação de normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. Para tanto, se concebe que um período curto de tempo é suficiente para testar e comprovar o conhecimento, ou seja, para a real efetivação do treinamento técnico.

Por fim, os princípios da racionalidade técnica se estendem aos processos de ensino e aprendizagem de modo que o estudante vai transmitir aos seus alunos os conhecimentos acadêmicos adquiridos sem considerar as situações controvertidas e complexas capazes de se produzir no âmbito da realidade concreta da sala de aula (Pérez Gómez, 1988). Este modelo não se detém a considerar e a analisar o que em realidade ocorre em sala de aula, isto é, o professor não se preocupa em saber, por exemplo, como se produzem os comportamentos individuais ou coletivos, quais são os aspectos culturais relevantes ou quais os procedimentos de intervenção mais adequados a determinadas situações.

Quais as mudanças que estamos propondo para as reformas curriculares? Qual o perfil profissional almejado para o futuro professor de música? O debate acerca da articulação entre teoria e prática está presente em todos os documentos oficiais. Sabemos que o modelo tradicional de formação de professores apresenta uma concepção predominante caracterizada por dois pólos: (a) a visão aplicacionista de teorias e (b) a visão ativista da prática. A primeira valoriza os conhecimentos acadêmicos enquanto a segunda valoriza o fazer pedagógico distanciado da dimensão teórica de conhecimentos.

Pensa-se, ainda, na formação de profissionais reflexivos capazes de analisar suas ações frente a situações de conflito e compreender como elaboram e modificam a rotina cotidiana (Schön, 1997). Esta perspectiva ideológica pressupõe uma concepção de ensino e de aprendizagem através da ação, ou seja, da inserção do profissional em formação no contexto de trabalho. Conduz também ao desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2000), como contraposição à formação tecnicista baseada no domínio de conteúdos disciplinares.

Não há dúvida que a estrutura organizacional do currículo implica uma nova concepção para tratar dos conteúdos que se consideram fundamentais para a formação dos professores de música. Desta maneira, as instituições formadoras têm autonomia para decidir o perfil do profissional desejado e elaborar a estrutura curricular que atenda às exigências legais e demandas sociais. Sabemos, ainda, que as reformas curriculares devem ultrapassar os limites burocráticos e administrativos, visando mudanças de concepção educacional a médio e longo prazo.

Referências Bibliográficas

- BEMVENUTI, A.: Seminário sobre o ensino superior de artes no Brasil. I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, Salvador, 1997, p.44-50.
- BERNAL VÁZQUEZ, J.: La formación musical del maestro especialista en educación infantil. Eufonía, 15, Barcelona: Graó, 1999, p.23-32.
- BRASIL. CNE. Resolução nº 10, de 10 de outubro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Música. In: Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978. Brasília: MEC/CFE, 1979, p.44-46.
- BRASIL. CNE. Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. In: Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de de 1962 a 1978. Brasília: MEC/CFE, 1979, p.90-93.
- BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária

- dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [on-line, acessado em 03/05/2002]. Disponível em <http://www.senado.gov.br>. BRASIL. MEC. Diretrizes curriculares para os cursos de música. Brasília, abril de 2002. [on line]. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm#diretrizes>.
- BRASIL. MEC. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com escola média, e dá outras providências. [on-line, acessado em 09/07/2001]. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legbras/>.
- BRASIL. MEC. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [on-line, acessado em 09/07/2001]. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legbras/>.
- BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [on-line, acessado em 09/07/2001]. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legbras/>.
- BRASIL. MEC. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. [on-line, acessado em 09/07/2001]. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legbras/>.
- BRASIL. MEC. Parecer N. CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [on line, acessado em 03/05/2002]. Disponível em <http://www.senado.gov.br>.
- BRZEZINSKI, I.: Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: R. V. Serbino et al. (Orgs.): Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.161-174.
- CANAU, V.: Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.
- CARNEIRO, M.: LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MATEIRO, T. Formação: qual concepção? O comprometimento reflexivo na formação docente. Revista da ABEM, n.8, Porto Alegre, 2003.
- MORIN, E. A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PENNA, M.: O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão. Anais da ABEM (cd room) - X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Uberlândia, 2001.
- PENNA, M.: Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.7, p.7-29, 2002.
- PEREIRA, J.: Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. In: AURELIO VILLA (Coord.): Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988, p.128-148.
- RAMÓN ORCASITAS, J.: Formación del profesorado de música. Eufonía, 15, Barcelona: Graó, p.7-13, 1999.
- SCHÖN, D.: La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOUZA, J.: Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura. Palestra proferida no I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, Salvador (Bahia), 1997, p.13-20.
- SWANWICK, K.; PAYNTER, J. Teacher Education and Music Education: an editorial view. British Journal of Music Education, Cambridge, v.10, n.1, 1993, p.3-8.

Notas

- 1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira n.9.394 de 1996 normatiza o ensino, dividindo-o em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior (graduação e pós-graduação).
- 2 Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.
- 3 A Lei 5.692/71 modificou a estrutura da educação primária, secundária e colegial para primeiro e segundo graus — o que hoje em dia corresponde ao ensino fundamental e médio.
- 4 A duração das habilitações varia conforme as universidades dos diversos estados. Conforme permite a flexibilidade da Lei, pode durar um ano, um ano e meio ou dois anos.