

*Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
m_penna@terra.com.br

Resumo. Neste artigo, discutimos a formação do educador musical, através de uma licenciatura, apontando que “não basta tocar” para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica. Refletindo o processo de reação à fragilidade da formação através da licenciatura em Educação Artística, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música reafirmam os conteúdos próprios da área, articulando-os aos aspectos pedagógicos, no caso da licenciatura. Analisamos três propostas curriculares de licenciaturas que tomaram como base essas diretrizes – das universidades federais da Paraíba, do Rio de Janeiro e de Uberlândia –, mostrando como elas contemplam esses diferentes aspectos: são cursos onde se toca, mas onde não basta tocar. Apontamos que uma postura reflexiva e crítica é necessária tanto para o professor em formação quanto para o corpo docente das licenciaturas, diante do desafio de colocar em prática as propostas idealizadas.

Palavras-chave: educador musical, licenciatura, currículo

Abstract. In this paper, we discuss the preparation of music teachers within undergraduate programs. We claim that “playing is not enough” for the qualification of the individual as a teacher, especially if we take into account the challenges faced by the ordinary primary and secondary education institutions. Addressing the fragility of the preparation obtained at the Art Education Certification Program, the current National Curricular Guidelines for Undergraduate Programs in Music reaffirm the specific contents of the area, further articulating them to the pedagogical contents in case of the Music Teaching Certification Program. We have analyzed three curricular proposals for undergraduate programs that have been built-up based on such guidelines – from the federal universities of Paraíba, Rio de Janeiro and Uberlândia –, showing how these universities approach those different aspects. In these programs music is played, but just playing is not enough. We believe that a reflective and critical posture is necessary for the training teacher and for the professor of the undergraduate programs when facing the challenge of putting the idealized proposal into practice.

Keywords music teacher, Music Teaching Certification Program, curriculum

Propondo-nos a discutir a formação profissional na área de educação musical, cabe, antes de mais nada, esclarecer que trataremos especificamente da formação em nível superior, através de uma

licenciatura. Mas temos que admitir que, em muitas localidades ou mesmo regiões, não há licenciaturas na área de música: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por exemplo, oferece na área de

* Versão revista e ampliada do texto apresentado ao Fórum de Debate “Políticas culturais, formação profissional e produção científica em educação musical”, por ocasião do XV Encontro Anual da Abem (João Pessoa, outubro de 2005). Agradecemos à Prof^a Margarete Arroyo seus comentários e sugestões.

arte apenas a licenciatura plena em Educação Artística, com habilitações em artes cênicas, artes plásticas e desenho.¹ Apesar desta realidade, a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE nº 2/2004) resultaram de um longo processo de elaboração, discussão e – principalmente – de tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE).² Essas diretrizes refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística.

Neste modelo, a música constituía uma das habilitações específicas da licenciatura plena – ao lado de artes plásticas, artes cênicas, e desenho.³ No entanto, essas habilitações específicas combinavam-se à “habilitação geral em Educação Artística”, voltada para uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente), que compunha o currículo mínimo da parte comum do curso. Assim, prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica nas escolas,⁴ a polivalência marcou a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem – no nosso caso, da música.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer “o ensino da arte” como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica”,⁵ garante um espaço para a(s) arte(s) na escola. No entanto, essa determinação é marcada pela indefinição e ambigüida-

de, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. Algumas especificações a respeito são encontradas, por sua vez, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997b, 1998a, 1998b, 1999), que configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e vêm sendo utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos.⁶ Na educação infantil, a música constitui um dos eixos de trabalho do campo de experiências relativo ao “conhecimento de mundo”. Por sua vez, em todos os documentos dos Parâmetros, a música integra a área de Arte – ao lado de artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), teatro, dança, e, especificamente no ensino médio, as artes audiovisuais. No entanto, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (Lei 9394/96 – Art. 12; Brasil, 1999, p. 42). Por outro lado, nem a LDB, nem os vários documentos curriculares mencionados indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina arte ou música nos diversos níveis da educação básica.

Sendo assim, comparando estes dois momentos históricos – a década de 1970, com a implantação da Educação Artística, e a década de 1990, com a atual LDB – consideramos que, no campo da música, a maior diferença encontra-se nas indicações para a formação do professor, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (cf. Penna, 2004a, p. 25-26). Essas diretrizes estabelecem uma formação de caráter específico, o que exige a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música, processo

¹ Conforme consulta ao site da UFMA, em 4 de fevereiro de 2007 (<http://www.ufma.br/graduacao>).

² Enfrentando inúmeros entraves burocráticos, a versão elaborada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Música e enviada ao CNE pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, datada de junho de 1999, somente se converteu em resolução devidamente aprovada em 2004 (Brasil, 2004).

³ Os termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, aprovados em 1973, são o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73 (Brasil, 1982, p. 33-41). Para uma discussão mais aprofundada sobre a música e a implantação da Educação Artística, ver Penna (2004a, p. 20-22).

⁴ Quanto à prática pedagógica, ver o Parecer CFE nº 540/77 (Brasil, 1982, p. 11-13).

⁵ Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º (Brasil, 1999, p. 45).

⁶ Embora nem o RCNEI, nem os PCN tenham formalmente um caráter obrigatório. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/97, “os PCN [para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, *sem caráter obrigatório*, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (Brasil, 1997a, grifo nosso). Os volumes posteriores dos PCN não foram mais submetidos à apreciação do CNE.

que já está ocorrendo em diversas universidades.

Com este rápido panorama histórico, evidencia-se por que a licenciatura em música é a formação que nossa área tem defendido e construído em um árduo processo, configurando a formação ideal para o educador musical.

Para ensinar, não basta tocar?

Mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais. É o caso, por exemplo, dos projetos sociais envolvendo música, promovidos pela Prefeitura de Porto Alegre, que, como mostra Almeida (2005a, p. 107), contratam músicos, sem exigência de formação acadêmica. Isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular “quem não sabe ensina”. Em nossa área, tal preceito se converte em “quem não toca ensina”, que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar. Dominante em muitos contextos, essa lógica implica que, por exemplo, implantar o ensino de música nas escolas significaria “expandir um campo de trabalho efetivo para milhares de músicos”.⁷ Para que uma licenciatura em música, então?

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana.

Consideremos que esse modelo tradicional pode formar bem instrumentistas – de instrumentos

tradicionais, com ênfase na prática solista, em busca do virtuosismo. E consideremos ainda que esses instrumentistas podem formar outros instrumentistas – ensinando como foram ensinados e reproduzindo o modelo de música, de fazer musical e de ensino. Mas qual o alcance dessas práticas pedagógicas? Enquanto isso, diferenciadas manifestações musicais têm intensa presença na vida cotidiana do mundo contemporâneo, onde cumprem diferentes funções significativas, constituindo um imenso e diversificado patrimônio musical. E na escola de educação básica? A educação musical das crianças e jovens é apenas “informal”?

Como discutimos acima, atualmente a música integra potencialmente os currículos dos diversos níveis da educação básica – e particularmente a área de conhecimento Arte, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997b, 1998a, 1999) –, embora não haja, em nível nacional, garantias formais para a obrigatoriedade do ensino de música, em sua especificidade. A realização efetiva desse potencial depende, portanto, de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos diversos espaços possíveis.⁸

Assim, uma resposta provisória para a pergunta acima formulada é: uma licenciatura em música é necessária para ocupar esse espaço potencial, para que possamos garantir uma presença maior – e mais efetiva – de educadores musicais nas escolas regulares de educação básica. Mas não basta mandar para lá quem toca?

Quem toca – tendo se formado pelo modelo tradicional de ensino – provavelmente vai ensinar como foi ensinado, o que pode funcionar bem em uma escola especializada, mas não em uma sala de aula da educação básica, com seus desafios próprios:

- Como lidar com condições de trabalho tão diversas daquelas da escola de música, com seu piano, quadro pautado e poucos alunos por turma?
- Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula?

⁷ Palavras do ex-senador Roberto Saturnino (PT-RJ), na justificativa do “projeto de lei [de sua autoria] que institui, no ensino das Artes, a obrigatoriedade das disciplinas de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (*Informativo Eletrônico da Abem*, n. 25, fev. 2007).

⁸ Para uma discussão mais extensa e aprofundada a respeito, ver Penna (2004a, 2004b).

- Como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música?

Esses desafios exigem novas reflexões e uma outra formação,⁹ com base em uma concepção de música bastante ampla para ultrapassar a histórica dicotomia entre música popular e música erudita (cf. Penna, 1999). Insistimos na questão da educação básica, por entender ser esse o espaço em que o ensino de música pode ter um maior alcance social, atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música.¹⁰ No entanto, são múltiplos os espaços de atuação para o educador musical, pela diversidade de contextos educativos, escolares ou extra-escolares, incluindo os projetos sociais e as escolas especializadas em música, como discutido por diversos autores (cf. p. ex., Del-Ben, 2003). Isso já se evidencia como meta na maioria dos projetos pedagógicos das licenciaturas em música que se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Assim, por exemplo, é descrito o perfil do profissional que o curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pretende formar:

O egresso do curso de Licenciatura em Música da UFPB – Habilitação em Educação Musical e Habilitação em Instrumento/Canto – será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música. [...] Além da docência, o licenciado em Música poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente cultural e outras especificidades do campo da música.¹¹ (Queiroz; Marinho, 2005, p. 86).

Uma licenciatura em música é necessária, portanto, porque não basta tocar.

Licenciaturas em música: propostas curriculares

Mas também se toca nas licenciaturas em música. Nos currículos baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, domina-se consistentemente a linguagem musical, pois essas diretrizes prevêm que os conteúdos específicos devem abranger “os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência” (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, inciso II).

Analisamos, aqui, as propostas curriculares de três licenciaturas em música – da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2003), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2006) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2005)¹² – que, tomando como base as referidas Diretrizes, substituíram as Licenciaturas em Educação Artística/Habilitação Música, anteriormente vigentes. A licenciatura em música da UFRJ não confere habilitações específicas, apesar de o aluno se dedicar a um mesmo instrumento (ou canto) ao longo do curso; por sua vez, a licenciatura da UFU oferece habilitações em Instrumento ou Canto, enquanto a da UFPB apresenta, além destas, a opção da habilitação em Educação Musical. Essa habilitação está “centrada na formação de professores de música para atuação nos contextos mais amplos da área, enquanto a outra tem como foco a formação do professor de instrumento ou de canto” (Queiroz; Marinho, 2005, p. 85). Tais diferenças evidenciam a flexibilidade necessária para atender ao perfil profissional desejado por cada unidade formadora, como aponta Bellochio (2003, p. 23), pois a UFU procura considerar as especificidades do estado de Minas Gerais, que conta com 12 conservatórios públicos estaduais.

Essas três licenciaturas incluem em seu currículo uma disciplina específica de instrumento ou canto, por sete ou oito períodos,¹³ com caráter obri-

⁹ São diversas as dificuldades que cercam a educação musical na escola regular, envolvendo também o contraste entre a cultura escolar, com suas características específicas, e o dinamismo das experiências musicais cotidianas, como vem sendo apontado por diversos autores (cf. Arroyo, 2006). Sendo assim, tais questões não se esgotam na discussão da formação do professor, embora essa seja essencial, inclusive para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de crítica, indispensáveis para a renovação da própria cultura escolar.

¹⁰ Temos tratado dessa questão em inúmeros trabalhos, e consideramos o compromisso com a educação básica como um dos maiores desafios de nossa área. Ver, entre outros, Penna (2002).

¹¹ No mesmo sentido, ver o *Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFU* (UFU, 2006). Ver ainda Almeida (2005b, p. 55), que defende a necessidade de formação específica para quem atua com música em projetos sociais.

¹² O projeto político-pedagógico da licenciatura em música da UFRJ, implantada em 2003, foi elaborado por uma comissão formada pelos professores: Afonso Carlos B. de Oliveira, Sara Cohen, Sheila Zagury e Vanda L. Bellard Freire. Por sua vez, o projeto do curso da UFPB, implantado em 2005, foi elaborado por Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho. O projeto pedagógico do curso da UFU foi elaborado coletivamente.

¹³ Na UFU, são sete períodos de Prática Instrumental, além das disciplinas correlatas de Técnica Instrumental ou Vocal e de Literatura do Instrumento ou do Canto, conforme a habilitação. Nas demais licenciaturas, são oito períodos de Instrumento ou Canto, sendo que, na UFPB, a carga horária dessas disciplinas é maior na Habilitação em Instrumento/Canto do que na Habilitação em Educação Musical.

gatório, de modo a reforçar a vivência e o domínio da linguagem musical, o que envolve experienciá-la significativamente de diferentes maneiras. Logo, na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo, que ainda permanece como uma meta ideal na maioria dos bacharelados. Uma disciplina de instrumento, na formação do educador, envolve diferentes músicas e práticas (instrumentos não tradicionais, conjuntos com diversas formações, etc.). Articulado ao fazer musical (através do canto ou instrumento), é promovido, em todas as licenciaturas analisadas, um sólido domínio de conteúdos específicos – “que particularizam e dão consistência à área de Música” (Resolução CNE nº 2/2004 – Art. 5º, inciso II) – através de disciplinas (em diversos níveis) voltadas para a percepção, linguagem e estruturação musical, história da música e apreciação.

Se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao:

- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos.
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno.
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social.

Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. Pois, como indica Del-Ben (2003, p. 31), “Para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro.”

Nesse sentido, as três licenciaturas analisadas incluem em seu currículo disciplinas voltadas para a metodologia de ensino da música, acompanhando toda a formação do educador, nos seus vários níveis, de modo a contemplar progressivamente as diversas possibilidades de atuação profissional, os diferentes contextos escolares ou extra-escolares, com suas exigências próprias, que se refletem em termos de propostas metodológicas. Na licenciatura em música da UFRJ, trata-se da disciplina Metodologia do Ensino da Música I a VIII (articulada ao Estágio Supervisionado); no currículo da UFPE,

é obrigatória a disciplina Metodologia do Ensino da Música I a IV, complementada, na Habilitação em Educação Musical, por Processos Pedagógicos em Educação Musical I a IV, e na Habilitação Instrumento ou Canto, por Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto I a IV. Já na licenciatura da UFU, as disciplinas Formação do Profissional da Música; Metodologia do Ensino e Aprendizagem Musicais I a III; Psicologia do Desenvolvimento Musical, Metodologia do Ensino e Aprendizagem Musical em Canto ou Instrumento I e II, do Núcleo de Formação Pedagógica, articulam-se ao Projeto Integrado de Prática Educativa (Pipe) – “componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos” (UFU, 2006) – e ao Estágio, que respondem pela dimensão da prática pedagógica.

Não se pode esquecer que, como diz Guarnieri (2000, p. 9), “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” Daí o importante papel do estágio supervisionado em todas as licenciaturas, em qualquer área do conhecimento. Além do estágio, a ser realizado em escola de educação básica a partir do início da segunda metade do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica prevêm que a prática deve estar presente desde o início do curso, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, permeando toda a formação do educador, e não se limitando às disciplinas pedagógicas – Resolução CNE-CP 1/2002, Art. 12, parágrafos 2º e 3º; Art. 13, parágrafos 1º e 3º (Brasil, 2002).

Assim, a concepção da licenciatura como espaço por excelência para a formação do professor, expressa nessas diretrizes específicas, diferencia-se do antigo modelo “bacharelado mais complementação”, que separava, em momentos estanques, o domínio do conteúdo específico e as questões pedagógicas. Combinando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e as destinadas à Formação de Professores da Educação Básica, resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical. Nesse mesmo sentido, temos defendido um “eixo pedagógico”, cuja função “é servir de espinha dorsal do curso de formação do professor de música [...], dando-lhe unidade na medida em que sustenta a formação do educador, tornada assim um objetivo central e constante” (Penna, 1994, p. 25; cf. tb. Penna

et al., 1995). Nas propostas curriculares dos cursos da UFRJ, UFPB e UFU, as disciplinas voltadas para a metodologia de ensino da música cumprem esse papel, ao lado de outras disciplinas voltadas para questões da educação, estabelecidas com base nas diretrizes específicas para as licenciaturas, acima referidas.

Em muitos contextos, as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de licenciatura tornaram-se objeto de disputa entre as áreas específicas e a educação/pedagogia, cada qual defendendo a sua especificidade, e o resultado muitas vezes dependia das relações de força entre diferentes instâncias acadêmicas de cada instituição de ensino superior (IES). Na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, uma resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão estabelece a base curricular para a formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura da instituição, na forma de um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, além de disciplinar o estágio supervisionado de ensino, a ser desenvolvido em parceria entre o departamento responsável pela formação pedagógica e o departamento responsável pela formação específica (Resolução UFPB/Consepe nº 04/2004, Art. 6º). Essa parceria é sem dúvida essencial, pois não se pode cair na ilusão de abordagens pedagógicas válidas para qualquer tipo de conteúdo, o que se opõe à necessária articulação entre o domínio musical e o enfoque pedagógico. Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE-CP 9/2001 indica a necessidade de superar a oposição entre conteudismo e pedagogismo,¹⁴ abordando as “didáticas específicas para os diferentes objetos de ensino da educação básica e para seus conteúdos” (Brasil, 2001, p. 39). Essa é, portanto, uma questão a ser enfrentada em cada IES, buscando-se garantir um adequado equilíbrio na articulação do enfoque pedagógico com os conteúdos específicos.

Apontada por diversos autores como indispensável à formação do professor, essa articulação entre conteúdos musicais e pedagógicos implica o diálogo entre nossa área específica de educação musical e outros campos do saber. Pois, como indica Bellochio (2003, p. 22), “Para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é pre-

ciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados.” Assim, é necessário que estejamos atentos, para que o resgate da especificidade dos conhecimentos musicais, nas licenciaturas em música (em oposição às licenciaturas em Educação Artística), não signifique a perda de relações com outras áreas, a excessiva disciplinarização e a ilusão de auto-suficiência, fechando-nos em nossas próprias e exclusivas referências. Como temos muitas vezes defendido, nossa área específica precisa estar em diálogo com outros campos do saber, e a interdisciplinaridade pode e deve integrar e enriquecer a formação do educador musical, através de currículos que estabeleçam pontes de diálogo e de inter-relação (Penna, 2006, p. 40-42). “Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional” (Bellochio, 2003, p. 22).

Por outro lado, as três propostas curriculares analisadas estabelecem, para a conclusão do curso, a obrigatoriedade da realização de uma monografia, e também, na UFRJ e UFPB, de uma apresentação musical (recital), sendo que na UFU o aluno pode escolher entre um recital ou uma prova (de prática instrumental). Essa dupla exigência contempla, a nosso ver, a necessidade de um domínio (e experiência) musical articulado à reflexão e à pesquisa, elementos indispensáveis na formação de um professor de música competente e comprometido com o atual momento histórico. Pois a pesquisa – atividade básica para a elaboração da monografia – é fundamental para garantir uma postura crítica e reflexiva, capaz de analisar os desafios de diferentes contextos educativos, de modo a construir alternativas adequadas para a sua atuação docente.

Projetos de pesquisa e de extensão podem, inclusive, contribuir para a articulação entre universidade e comunidade, abrindo espaços para a atuação prática do licenciando em diversos projetos educativos, e ainda para ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico junto aos egressos e professores que já atuam, com o fim de apoiá-los no aprimoramento de sua prática. Pois, afinal, a licenciatura é apenas a formação inicial, sendo que a docência exige uma contínua renovação – o que implica o comprometimento e autonomia do licenciado em conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, atendendo às necessidades de sua própria prática profissional

¹⁴ “Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.” (Brasil, 2001, p. 21, grifo no original; cf. tb. p. 56).

(Queiroz; Marinho, 2005, p. 86) –, sendo indispensável, para essa renovação, a postura constante de indagação e reflexão, aprendidas com a pesquisa. Nesse sentido, vários autores defendem o compromisso da universidade com programas de formação/ação continuada, até como meio de promover a sua própria renovação enquanto instituição formadora (Bellochio, 2003, p. 23).

Considerações finais

Essa constante busca – através da indagação e reflexão – é também pertinente e necessária para essas “novas” licenciaturas em música, que procuram superar, por um lado, o esvaziamento de conteúdos decorrentes da implantação da Educação Artística e, por outro, a limitação dos bacharelandos com seu foco estritamente musical, que reflete uma extrema disciplinarização e compartimentaliza o saber. As três propostas curriculares analisadas configuram concretizações diferenciadas das indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, que buscam responder às necessidades – e potencialidades – de cada contexto. Todas essas propostas, cada uma em sua particularidade, enfrentam produtivamente o desafio de formar – superando a oposição entre conteúdos musicais e pedagógicos – um educador musical capaz de atuar de modo comprometido em diversos contextos escolares e extra-escolares, refletindo constantemente sobre a própria prática pedagógica e procurando renová-la continuamente.

Essas novas licenciaturas estão, na verdade, em construção. As licenciaturas da UFPB e da UFU receberam suas primeiras turmas no ano letivo de 2006, e estão enfrentando o desafio de colocar em prática as propostas idealizadas. Por sua vez, o projeto de licenciatura da UFRJ, bem concebido e orientado, ao ser colocado em prática em 2004, vem enfrentando dificuldades internas na própria IES, refletindo disputas de interesse.

O fato é que toda construção do novo é difícil, colocando em jogo não apenas romper a inércia e os padrões estabelecidos, mas também enfrentar o desconhecido e criar condições para mudanças que não sejam apenas de nomes e de discursos, mas sim transformações efetivas de práticas, de posturas e de concepções. Uma dificuldade real, apontada por Hentschke (2003, p. 54), é o fato de muitos docentes que atuam nas licenciaturas não terem formação pedagógica – são músicos instrumentistas, regentes, compositores:

Partindo-se do pressuposto de que o novo paradigma de formação de professores prioriza a integração de conteúdos, temos de estar preparados para o fato de que esse novo modelo de formação de professores pode parecer ameaçador para grande parte do corpo docente. Isso porque demanda uma reformulação na nossa maneira de pensar, nos nossos princípios educacionais e até mesmo nas concepções acerca do que consideramos ser um indivíduo musicalmente educado ou um professor de música, capaz de enfrentar um mercado de trabalho mais abrangente.

Uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. Que os professores e alunos dos novos cursos de licenciatura em música – onde se toca, mas onde não basta tocar – estejam comprometidos com a busca e a mudança. Só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos – inclusive a escola regular de educação básica. E somente desse modo poderemos de fato conquistar novos espaços de atuação e alcançar o reconhecimento social do valor da educação musical.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-118, 2005a.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da Abem*, n. 13, p. 49-55, set. 2005b.
- ARROYO, Margarete. Culturas juvenis - música e escola: o que a literatura problematiza. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 16., 2006. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 61-67.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 03/97. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v. 6: Arte.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998a.
- _____. *Referencial curricular nacional de educação infantil: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC, 1998b.
- DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.
- HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.
- PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 4/5, p. 15-29, 1994.
- _____. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria*, ano 3, v. 2, n. 2, p. 83-87, jun./dez. 1999.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, n. 7, p. 7-19, set. 2002.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, n. 10, p. 19-27, mar. 2004a.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.
- PENNA, Maura et al. A questão curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em arte. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 143-153.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, n. 13, p. 83-92, set. 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. João Pessoa, 2005.
- _____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 04/2004*. Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. João Pessoa, 2004. Disponível em: <http://www.reitoria.ufpb.br/~sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm> Acesso em: 9 fev. 2007
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Escola de Música. *Licenciatura em Música: currículo*. Rio de Janeiro, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Comus. *Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFU*. Uberlândia, 2006.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 12/03/2007