

# *A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia*

Nair Pires

Departamento de Artes - UFOP  
nairpires@brfree.com.br

**Resumo.** Este artigo discute alguns dados provenientes de pesquisa que investigou a identidade das licenciaturas na área de música. Dentro de um programa de investigação qualitativa, e tomando como objeto de estudo seis cursos de licenciatura, buscamos apreender os aspectos que têm delineado a identidade desses cursos. Os resultados da pesquisa apontam que a manutenção da multiplicidade da área artística trouxe consigo o pressuposto da polivalência, que se encontra presente no discurso oficial e nas práticas políticas no Estado de Minas Gerais. Em decorrência desse fato e da multiplicidade de nomes para os cursos de formação de professores de música, encontramos hoje no Estado de Minas Gerais a hierarquização das licenciaturas tanto nos concursos públicos quanto nos estágios dos licenciandos. Esses resultados podem nos ajudar a vislumbrar, senão todas, algumas implicações deste momento histórico, levando pistas para os futuros caminhos a serem conquistados pela área de música.

**Palavras-chave:** licenciatura, políticas públicas, multiplicidade

**Abstract.** This paper takes data from a research that investigated the identity of music teachers' initial education courses. The research uses a qualitative investigation program over six courses to define the features that identify them. The results show that the multiplicity in the artistic field brings a presumed multifunction feature that is present in the official discourse and in the political practices at the State of Minas Gerais. Besides this, there is a multiplicity of names for the courses that graduate music teachers. Both facts cause a hierarchy of the music teachers, found in the public contests and apprenticeships. These results can help us to have a glimpse of some implications at this historical moment, pointing to clues about future ways to be achieved in the field of Music.

**Keywords:** licentiates, public politics, multiplicity

## Introdução

As licenciaturas na área de música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil, tendo como principal *locus* de formação a universidade. No entanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre os aspectos que caracterizam a

identidade das licenciaturas na área de música. Quais concepções, valores e crenças têm orientado a formação do professor de música? Quais aspectos têm sido priorizados? Quais os fatores que têm interferido na construção da identidade dos cursos?

No âmbito deste artigo, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da minha dissertação de mestrado<sup>1</sup>, que teve como objetivo investigar a identidade das licenciaturas na área de música. Dentro de uma proposta de investigação qualitativa (Lüdke; André, 1986) buscamos apreender quais as concepções, valores e crenças têm norteado o processo de formação dos professores de música nos cursos de licenciatura. Para tanto, tomamos como objeto de estudo seis cursos de licenciatura na área de música, dos sete existentes no estado de Minas Gerais, na perspectiva de delinear a identidade das licenciaturas na área de música.

Como opção metodológica, realizamos inicialmente a análise documental, considerada apropriada para “ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta” de dados (Holsti apud Lüdke; André, 1986, p. 39). Quanto à natureza dos documentos, utilizamos nessa pesquisa a produção teórica da área de educação em geral e, em especial, da área de música, o que nos permitiu aprofundar os estudos e o entendimento sobre as atuais críticas e propostas apontadas pelos autores para a formação do professor de música. Os projetos político-pedagógicos dos cursos foram utilizados como forma de compreender o que está sendo idealizado para a formação do professor de música, e a partir da verificação dos pontos comuns e divergentes, assim como das concepções adotadas, procuramos analisar os limites e as possibilidades de transformação das propostas de formação do professor nesses cursos.

Além desses materiais, recorremos a alguns documentos oficiais que regulamentam o ensino de música nas escolas públicas, assim como a formação do professor de música, trazendo à luz concepções e contradições, contidas nas propostas oficiais, e suas conseqüências para o ensino musical no país nos diversos níveis da educação. A análise documental nos permitiu verificar, dentro de uma perspectiva histórica, social e política, elementos fundamentais para a condução da reflexão sobre a identidade dos cursos de licenciatura na área de Música.

Compreender a formação do professor nos cursos de licenciatura na área de música significa, portanto, entender os valores, concepções e crenças que estão orientando as ações educativas. Para tanto, realizamos o grupo focal, que é um tipo de entrevista coletiva, com o objetivo de apontar algu-

mas questões a serem discutidas pelo grupo. Entendemos que o grupo focal é a técnica de coleta de dados mais indicada para este tipo de pesquisa qualitativa, visto que possibilita aos participantes se expressarem de maneira natural, desenvolvendo suas respostas fora de um formato estruturado. Ao dar lugar ao diálogo entre os participantes, o uso do grupo focal permite ao pesquisador identificar como a idéia vai sendo gradativamente construída no grupo, proporcionando maiores oportunidades de examinar as relações entre os participantes e as perspectivas que têm em relação ao assunto (Krueger; Casey, 2000).

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

Procuramos, também, obter informações sobre o encaminhamento que vem sendo dado às políticas públicas de contratação de professores para a área de música, e, para isso, nos dirigimos à Secretaria Estadual de Educação em busca de informações. Realizamos, então, uma entrevista individual, com o objetivo de apreender qual concepção de arte e ensino de arte tem norteado as decisões políticas e, conseqüentemente, as possibilidades de construção dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o perfil de professor desejado nas escolas da rede pública estadual. Tínhamos como objetivo captar o discurso dos sujeitos, compreendendo o significado que eles atribuem às situações, eventos e processos presentes no seu cotidiano. Diante disso, optamos pela entrevista semi-estruturada, que é “um estilo de en-

---

1 A dissertação de mestrado, intitulada *A Identidade das Licenciaturas na Área de Música: Múltiplos Olhares sobre a Formação do Professor*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa Dra Ângela I. L. F. Dalben.

trevista informal [...] [que] utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (Burgess, 1997, p. 112). Essa opção se deve ao fato de que essa forma de entrevistar proporciona aos informantes “uma oportunidade para desenvolver as suas respostas fora de um formato estruturado” (Burgess, 1997, p. 112). Analisamos também o edital que regulamentou o último concurso público para professores no Estado de Minas Gerais, assim como os conteúdos das provas aplicadas.

### **A multiplicidade na área artística**

A década de 60 representa um marco histórico da educação musical nas escolas públicas, e, no âmbito da prática pedagógica, constitui-se no último momento de ruptura metodológica. O canto orfeônico, presente nas escolas desde a década de 30, cede sua hegemonia a outro paradigma metodológico – a pedagogia da criatividade. Advinda da arte-educação dos anos 50, essa pedagogia torna-se institucional na década de 60, sendo assimilada pelas escolas públicas como “pró-criatividade”, traduzindo-se em práticas polivalentes baseadas em atividades improvisadas, com ênfase no processo em detrimento do produto (Fuks, 1991).

A inserção da “pró-criatividade” nas escolas públicas coincide com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61, que se constitui no primeiro desenho de organização do ensino brasileiro. De acordo com essa lei, a música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo sua presença de caráter opcional. A forma enxuta de redação da lei gerou várias dúvidas nos estabelecimentos escolares com relação à natureza da música na composição dos currículos.

A partir do estudo da legislação educacional da década de 60, constatamos a pluralidade de lugares ocupados pela música na estrutura curricular dos cursos de professores: disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, sendo todas de caráter opcional e princípios contrapostos<sup>2</sup>. Porém, nos currículos do antigo ensino primário, a música se inseria como prática educativa, que em oposição às disciplinas, guardavam uma função formativa de natureza prática, “obedecendo a critérios mais elásticos”, não se constituindo portanto em um campo de saber sistematizado (Parecer nº 131/62 – CFE).

Por tratar de maneira indefinida o conhecimento artístico, tendo como acento principal a formação de hábitos, a legislação da década de 60 dá margem à institucionalização da “pró-criatividade” no interior das escolas públicas, que se torna o germe da polivalência das práticas pedagógicas e do caráter múltiplo da área artística. Apesar do canto orfeônico estar previsto na legislação oficial nos anos 60, no cotidiano escolar ele foi sendo paulatinamente abandonado, cedendo sua hegemonia na década de 70 à “sedutora” pedagogia da criatividade.

A partir da década de 70, os professores vão experimentar “o sabor da liberdade pós-orfeônica” (Oliveira, A., 1992, p. 38). Com a implantação da Lei nº 5.692/71, que institui a Educação Artística como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (art. 7º), a “pró-criatividade” vai encontrar um campo fértil para vivenciar seu apogeu, amparada legalmente pela concepção de que “a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados”, e sua ênfase deve ser na “expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade [...], no desenvolvimento da imaginação” (Parecer nº 540/77).

Com a nova lei, o ensino da educação artística entra para os currículos de 1º e 2º graus nas múltiplas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas, música e desenho (Resolução nº 23/73). Diante dessa determinação, a Lei nº 5692/71 oficializa não só as práticas e concepções presentes nas escolas públicas desde a década de 60 (Fuks, 1991), como também a multiplicidade da área artística (Penna, 2002). Coerente com este pensamento, essa lei mantém e reforça a concepção de integração através da criação das licenciaturas polivalentes, que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas. Nesse momento histórico, a multiplicidade da área artística e a polivalência das práticas pedagógicas, além do amparo legal, estão presentes tanto no interior das escolas públicas quanto nos cursos de formação de professores (Penna, 2002).

A música, a partir da Lei nº 5692/71, torna-se uma das linguagens artísticas previstas para a educação artística nas escolas. Por sua vez, a Educação Artística era uma subárea de conhecimento que, juntamente com os cursos de Letras e Educação Física, formava um campo de conhecimento maior, denominado Comunicação e Expres-

---

2 Normas para o Ensino Médio de 1962; Portaria no 69/62 – CFE; Instruções da Diretoria de Ensino Secundário – Circular no 1/62; Parecer no 331/62 – CFE; Parecer no 383/62 – CFE.

são (Indicação nº 23/73). Além disso, dentro dessa hierarquia do conhecimento, a Educação Artística converteu-se em “atividade”, que, entendida como lazer, “não [era considerada] uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Parecer nº 540/77). Nesse momento, temos claramente a equivalência entre o conceito de prática educativa presente na LDB/61 e o conceito vigente de atividade, ocorrendo apenas uma mudança de nomenclatura.

Em meados dos anos 90, novas políticas educacionais surgem no Brasil. Com a promulgação da Lei nº 9.394 – LDB/96, são apresentadas as novas diretrizes e bases da educação nacional. Com esta nova lei, fica mantida a obrigatoriedade do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica, e, juntamente a essa determinação, mantém-se também a multiplicidade da área, quando da proposição das quatro modalidades artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Arte (Penna, 2002). Por outro lado, essa lei elimina a polivalência na formação dos professores, através da proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada área do conhecimento.

A LDB/96, ao revogar a Lei nº 5692/71 (art. 92), extingue o termo “Educação Artística”, adotando no corpo da lei a expressão “ensino de arte” (art. 26, parágrafo 2º), e nos PCN encontramos o termo “Arte”, entendida como área curricular obrigatória de conteúdos e objetivos próprios. Nessa perspectiva, percebemos que o discurso oficial rompe com a concepção hegemônica de Arte como prática educativa – atividade prática de função formativa sem contornos fixos – veiculada nas escolas e na legislação desde a década de 60, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada modalidade artística.

Diante deste contexto, novamente a música muda de lugar, tornando-se uma modalidade artística de uma área de conhecimento – Arte. O que se percebe é que os lugares que a música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não lhe têm conferido seu *status* de objeto de conhecimento. Apesar da música estar avançando ao longo dos anos dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano. Mesmo com a nova LDB/96, que considera a Arte como área de conhecimento, a música não tem garantida a sua presença nas escolas, visto que não existe a obrigatoriedade legal da presença de

todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento público, de acordo com seu interesse ou disponibilidade de professor, a escolha de qual ou quais linguagens artísticas “quando e como serão abordadas na prática escolar” (Penna, 2002, p. 11).

A partir dessa pesquisa, constatamos que as políticas públicas adotadas desde a década de 60 têm oficializado e perpetuado concepções e práticas polivalentes, tendo como pressuposto a integração das linguagens artísticas, o que trouxe implicações para o ensino de música nas escolas públicas. Desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de arte em geral, e da música em especial: múltiplas linguagens artísticas; múltiplos lugares nos currículos escolares que surgem associados a múltiplas nomenclaturas; além da presença da polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores de música.

#### **A multiplicidade de nomenclaturas para os cursos de licenciatura na área de Música**

Os cursos de licenciatura surgiram no Brasil na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia. A partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, essas faculdades passam a contar com um curso de Pedagogia, com duração de três anos, que formava o Bacharel em Pedagogia, e um curso de didática, com duração de um ano, que, quando cursado por bacharéis, fornecia o título de Licenciado, permitindo aos alunos egressos o exercício do magistério nas redes de ensino. Esse modelo de formação do professor, em que disciplinas de conteúdo são justapostas às disciplinas de natureza pedagógica, ficou conhecido como o famoso esquema 3 + 1.

Na área de música, de acordo com a legislação, tínhamos no início da década de 60 o curso de Professor de Música, de nível médio, vigente nos conservatórios, e, em nível superior, eram oferecidas apenas três modalidades de cursos no país: Instrumento; Canto; e Composição e Regência. Com a resolução decorrente do Parecer nº 383, de dezembro de 1962, fica prevista a criação de mais dois cursos superiores de Música: o curso de Professor de Educação Musical e o de Diretor de Cena Lírica. Legalmente, são criados na década de 60 os cursos superiores de professores de Educação Musical, tendo como estrutura curricular o modelo 3 + 1: disciplinas do conteúdo específico de Música justapostas às matérias pedagógicas.

No final década de 60, o Conselho Federal de Educação, após ampla consulta às escolas su-



periores de música do país, recebeu como sugestão a proposta de mudança do nome do curso de Professor de Educação Musical para Licenciatura em Música, considerando-se “razoável para conveniente harmonização com as demais licenciaturas” (Parecer nº 571/69). O relator desse parecer, o conselheiro Clóvis Salgado, quando da proposta de currículos para os cursos superiores de música, já adota em seu texto o termo Licenciatura em Música.

No mesmo ano, o Parecer nº 571/69 dá origem à Resolução nº 10, de 10 de outubro de 1969, que passa a regulamentar os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Música. A partir de então, os cursos de formação de professores na área de música passam a se chamar Licenciatura em Música, com duração mínima de quatro anos letivos e máximo de seis anos, totalizando uma carga horária de 2.160 horas. Além da licenciatura, a resolução prevê mais quatro cursos superiores de Música: Instrumento; Canto; Composição e Regência; Arte Lírica.

Na década de 70, a Lei nº 5692/71 cria as licenciaturas em Educação Artística com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Porém, como nos lembra Oliveira, J. (1997, p. 10), “uma lei só revoga a outra se explicitamente incluir esta revogação em seu texto, ou se a lei anterior ferir algum dispositivo da nova lei”. Como a Lei nº 5692/71 não revoga nenhum aspecto da Resolução nº 10/69, algumas instituições de ensino superior continuam oferecendo a Licenciatura em Música, e outras criam ou modificam os cursos anteriores, transformando-os em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Apesar da publicação da nova lei, a Resolução nº 10/69 e o Parecer nº 571/69 passam a ser oficialmente divulgados, contendo modificações jamais aprovadas (Oliveira, J., 1997, p. 10).

A coexistência de documentos oficiais – Resolução nº 10/69, suas variantes e a Lei nº 5692/71 – aliada às contradições do legislador deram margem a inúmeras interpretações pelos estabelecimentos de ensino musical, chegando-se na década de 80 ao extremo de se ter no país quase cem nomenclaturas diferentes para os cinco cursos superiores de música previstos na Resolução nº 10/69, como aponta Oliveira, J. (1997, p. 9).

Na década de 90, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, a Lei nº 5692/71 assim como as leis e decretos-lei que a modificaram, foram expressamente revogados no art. 92.

Sendo assim, a Educação Artística é extinta, criando-se a área de Arte, que passa a integrar quatro linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança. Como as atuais políticas educacionais prevêem diretrizes curriculares para todas as áreas de conhecimento, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino – CEE-MÚSICA, que juntamente com seus consultores e a comunidade acadêmica concluíram, em julho de 1999, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música – processo de construção que durou quase três anos (Hentschke, 2000).

De acordo com esse documento, a partir da área de conhecimento “Música”, os cursos podem oferecer habilitações específicas em subáreas de formação de recursos humanos. As diretrizes deixam margem à construção de propostas “mais amplas e inovadoras”, além de sinalizarem sete subáreas representantes da atual realidade da área de Música, a saber: Práticas Interpretativas, compreendendo Instrumento/Voz e Regência; Composição; Educação Musical; Produção Cultural; Música Popular; Tecnologia em Música; Musicoterapia. Para o exercício profissional, as modalidades de diplomação incluem licenciatura e bacharelado, dependendo da habilitação em questão.

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

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

(UFG, UFPR); Licenciatura em Educação Musical (UFOP)<sup>3</sup>.

O levantamento dos nomes dos cursos de formação do professor de música nas universidades federais brasileiras revela a predominância da nomenclatura que surgiu na década de 70 com a Lei nº 5692/71 – Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música. Essa constatação suscita algumas questões, tais como: qual relação de poder está implícita no campo artístico musical? Quais os panos de fundo que orientam a formação da identidade das licenciaturas na área de música?

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

### **Concepções e implicações políticas**

A multiplicidade da área artística, que tem seu germe na integração das linguagens artísticas, nasceu no interior das escolas na década de 60, cabendo à legislação a sua perpetuação até os dias atuais. Sendo assim, cabe-nos refletir até que ponto a manutenção da multiplicidade da área artística não estaria dando margem à perpetuação da concepção e das práticas polivalentes, que têm seu pressuposto na concepção de integração? Quais seriam as implicações nas concepções e políticas dos órgãos públicos e nas práticas pedagógicas no interior das escolas públicas?

Em nossa pesquisa, quando da análise dos dados coletados na Secretaria de Educação e Estado do Estado de Minas Gerais (SEE), verificamos, dentre outros aspectos, que a Superintendência de Educação (SED), responsável pela coordenação didático-pedagógica de todas as escolas do estado, considera como sendo o perfil ideal de professor, aquele profissional

que tenha condição de trabalhar as diversas faces da Arte: o profissional com formação específica em Música, Teatro, não interessa a SEE, é muito difícil. [...] O profissional que cabe nas escolas é o licenciado em Educação Artística, o **múltiplo** que vai atuar em várias áreas: esse é que vai funcionar.

O discurso da SED revela duas questões fundamentais: primeiro, diz respeito à manutenção da concepção de polivalência nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas públicas, e, em decorrência desse fato, surge a hierarquização das licenciaturas na área artística, sobretudo na área de música, privilegiando-se o profissional formado nas licenciaturas em Educação Artística.

As implicações políticas podem ser observadas quando da realização do último concurso público para professores efetivos no Estado de Minas Gerais, no ano de 2001. A Secretaria de Educação e Estado do Estado de Minas Gerais, aliada à consultoria contratada, define no edital o perfil do professor desejado nas escolas públicas. Como “professor de Educação Artística” é a nomenclatura que consta no Estatuto do Magistério da Rede Pública Estadual de Minas Gerais<sup>4</sup>, a SED afirma que somente o licenciado em Educação Artística está habilitado a fazer o concurso público. Para os egressos de cursos de licenciaturas específicas – Música, Teatro, dentre outras – a participação é determinada pelas normas contidas no edital. Sendo assim, a SED, que também participa da realização dos concursos públicos, afirma que

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

No entanto, o Edital nº 01/2001 (Diário do Executivo, Legislativo e Publicações de Terceiros/ Minas Gerais, 2001), que regulamentou o último concurso público no estado, abre vagas para duas categorias de professor: o professor de Artes – P5A, e o professor de Educação Artística – P3A. Além disso, esse mesmo documento afirma que

não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras, pois assim poderá elaborar **atividades integradas** com professores de outras linguagens artísticas ou com colaboradores da comunidade... (Edital nº 01/2001, p. 16, grifo nosso).

O discurso oficial, além de contraditório, sugere uma nova versão da licenciatura em Educação Artística da década de 70, em que se intensifica a formação específica do aluno, mantendo-se o caráter polivalente do curso. Aliás, essa é a proposta de formação do curso C6, analisado em nos-

3 Dados disponíveis em: <<http://www.mec.gov.br>>.

4 Lei nº 7.109, de 1977, que regulamenta o profissional das escolas públicas, e que ainda permanece vigorando mesmo depois da promulgação da LDB/96.

sa pesquisa, que, por sua vez, está vinculado a uma instituição estadual. Além disso, o edital prevê um trabalho “integrado” dos professores das diversas áreas artísticas, e diante disso cabe-nos perguntar: quantas escolas públicas mineiras teriam dois ou mais professores de arte, quando em muitas delas faltam ainda professores para os conteúdos considerados básicos, como português e matemática? Não seria um único professor trabalhando a arte dentro de uma “visão mais ampla”? Aliás, esse parece ser o nome atual para integração/polivalência. Constatamos também uma contradição entre o discurso da SED e as nomenclaturas adotadas pelo edital de concurso: professor de Artes e professor de Educação Artística. Esse fato denota a tentativa dos órgãos públicos de adequação à legislação vigente, permanecendo inalterada a concepção de polivalência na formação e práticas dos professores das escolas públicas.

Diante desse contexto, percebemos que na prática os diplomas não possuem equivalência no mercado de trabalho, ficando reservada a prioridade às licenciaturas em Educação Artística. No edital que regulamentou o concurso não encontramos qualquer especificação nesse sentido, mas, antes, uma indefinição com relação à habilitação requerida. Para os dois níveis de professores – P3A, professor de Educação Artística, e P5A, professor de Artes – o edital prevê como escolaridade mínima licenciaturas específicas, variando a duração – curta e plena. No entanto, para o nível P5A seria licenciatura em Artes, ou específica na área de Artes, e esta entendida nas quatro modalidades artísticas, podendo ser qualquer uma delas? Para o nível P3A seria somente licenciatura em Educação Artística?

Outro ponto a ser ressaltado é com relação à oferta de vagas e o perfil do professor para cada cargo oferecido no concurso. Para o professor de Artes (P5A), foram oferecidas 33 vagas, contra 97 para o professor de Educação Artística (P3A). Tomando por base as normas contidas no edital, o professor de Educação Artística, o profissional mais requisitado pelas escolas (74,6% das vagas), é o professor polivalente, formado em cursos de licenciatura curta, que terá regência efetiva de *aulas* no ensino fundamental, preferencialmente, de 1ª à 4ª séries. O professor de Artes, que corresponde ape-

nas a 25,3% das vagas das escolas, é o professor formado em cursos de licenciatura plena, que vai atuar como regente efetivo da *disciplina*, preferencialmente no ensino médio. Diante disso, percebe-se que a SEE adota duas concepções de arte e ensino de arte: Educação Artística se refere a aulas ministradas no ensino fundamental, sobretudo de 1ª à 4ª séries, sem o compromisso de desenvolver conteúdos específicos, voltando-se exclusivamente para atividades de lazer, que tornem o aprendizado escolar mais prazeroso. Por outro lado, Arte é uma disciplina com conteúdos específicos e carga horária definida, ministrada de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio.

Lembrando neste momento que a SEE tem total autonomia para elaborar os editais de concurso público, percebemos que, a partir desse instrumento político, as licenciaturas específicas na área de Artes podem estar sendo excluídas em detrimento da opção pelas licenciaturas em Educação Artística. Dos seis cursos de licenciatura na área de Música analisados em nossa pesquisa, dentre os sete existentes no Estado de Minas Gerais, somente dois deles adotam o termo Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música, sendo que apenas um deles mantém o perfil polivalente.

Além disso, verificamos, quando da análise dos conteúdos das provas desse concurso público, a ênfase dada às artes plásticas em detrimento das outras áreas artísticas, o que denota mais uma redução das possibilidades de aprovação dos licenciados: agora, os formados nos cursos de licenciatura em Educação Artística, que apesar da nomenclatura, oferecem uma formação específica em Música<sup>5</sup>. Apesar do edital apresentar um programa único para P3 e P5, foi elaborada uma prova para cada nível de professor, contendo cada uma 70 questões, e ambas as provas se referiam às quatro modalidades artísticas. Diante das questões apresentadas nas provas, verificamos para o professor de Arte (P5) a ausência da abordagem dos conhecimentos específicos da linguagem musical, enfatizando-se aspectos conceituais e metodológicos do ensino de arte em geral, sobretudo das artes plásticas. Na prova para P3, encontramos apenas uma questão relativa aos conteúdos específicos da linguagem musical<sup>6</sup>.

5 O curso C2 analisado em nossa pesquisa, apesar do nome Licenciatura em Educação Artística/Habilitação Música, oferece uma formação específica em Música, com ênfase no instrumento.

6 Essa questão continha o seguinte enunciado e alternativas: “a linguagem musical tem como componentes, exceto: A ( ) tons; B ( ) silêncios; C ( ) timbres; D ( ) maestros”.

Por um lado, os instrumentos políticos hierarquizam as licenciaturas na área de música, priorizando a presença de profissionais com formação polivalente nas escolas públicas. Por outro lado, mantendo-se o mesmo pressuposto da polivalência, as escolas públicas utilizam-se de outro instrumento de perpetuação dessa concepção: os estagiários. No momento do estágio dos licenciandos, segundo depoimento de alguns professores formadores que participaram dessa pesquisa, os alunos que cursam a Licenciatura em Música estão tendo dificuldades para conseguir estágio nas escolas públicas, ao passo que, na Licenciatura em Educação Artística, “sai todo mundo empregado, e os estágios são sempre muito bem-vindos” (P6). Lembramos aqui que a orientação da SED com relação aos estagiários é de que as escolas aceitem e aproveitem bem esse profissional, “apesar das escolas terem **total** autonomia para aceitá-lo ou não”.

### Algumas considerações finais

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

A manutenção da concepção da área de arte como sendo múltipla parece ter favorecido a perpetuação da concepção de polivalência, refletindo-se nas práticas políticas e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas das escolas públicas. Isso porque o germe da integração traz consigo a concepção de arte como lazer, tornando o ensino de música nas escolas públicas uma mera atividade de recreação, sobretudo quando se refere às quatro primeiras séries do ensino fundamental.

### Referências

- BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Tradução Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- DIÁRIO DO EXECUTIVO, LEGISLATIVO E PUBLICAÇÕES DE TERCEIROS/MINAS GERAIS. Caderno I, 12 jun 2001.
- FUKS, Rosa. Tradição/Contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. *Revista da ANPPOM*, n. 3, p. 25-35, 1991.
- HENTSCHKE, Liane (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- KRUEGER, Richard; CASEY, Mary Anne. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Alda de J. A educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 1, p. 35-40, 1992.
- OLIVEIRA, Jamary. Os cursos de Artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB (Art. 53, inciso 2). In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1. Salvador: CEEARTES, 1997. p. 9-12.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

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

Como conseqüência da perpetuação da concepção de polivalência, verificamos a presença da hierarquização das licenciaturas na área de música, tanto através do concurso público – edital e provas – quanto dos estágios. Esse fato se apresenta como uma das implicações da multiplicidade de nomenclaturas adotadas pelas instituições de ensino superior no país para os cursos de formação de professores de música, fazendo-se necessário estabelecermos ampla discussão sobre a identidade das licenciaturas na área de música.

Diante das reflexões apresentadas, consideramos importante que novas pesquisas sejam desenvolvidas na perspectiva de buscar coletivamente a construção de novos paradigmas para a formação do professor de música no país. Por outro lado, torna-se fundamental uma discussão na área visando analisar a identidade das licenciaturas na área de música – a começar pelo próprio nome do curso. Além disso, consideramos fundamental uma atuação política da área junto aos órgãos formuladores de políticas públicas, no sentido de (re)inserir a música nas escolas públicas, assim como garantir junto aos órgãos públicos a presença dos profissionais especializados na área.