

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAÍS LOBOSQUE AQUINO

**A música na formação inicial do pedagogo: embates e
contradições em cursos regulares de Pedagogia da região
Centro-Oeste**

Goiânia
2007

THAÍS LOBOSQUE AQUINO

**A música na formação inicial do pedagogo: embates e
contradições em cursos regulares de Pedagogia da região
Centro-Oeste**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em
Educação

Linha de pesquisa: Formação e profissionalização
docente

Orientadora: Profa. Dra. Monique Andries Nogueira

Goiânia
2007

THAÍS LOBOSQUE AQUINO

**A música na formação inicial do pedagogo: embates e
contradições em cursos regulares de Pedagogia da região
Centro-Oeste**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
Presidente da Banca

Profa. Dra. Maria Helena Jayme Borges
Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Ao buscar espaço para a música na Pedagogia lancei novos olhares e desvendei outras faces de mim mesma... Talvez seja este o mérito principal de uma educação inundada pela música: descobrir a si e o mundo com novas nuances e coloridos originais. Este trabalho é dedicado a todos que amam e vêem na educação musical a possibilidade de encontros surpreendentes consigo próprio, com o outro e com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos meus pais, Pôncio e Eliana, por dar aos seus três filhos experiências únicas de carinho, amor, afeto e oportunidades impagáveis de encontros com a Educação, a Arte e a Música.

À orientadora desta dissertação, Profa. Dra. Monique Andries Nogueira, por seu empenho e generosidade em fazer desta travessia, ao mesmo tempo, intensa e terna.

A todos os envolvidos com o Mestrado em Educação da FE/ UFG, professores, funcionários e colegas, pelo constante comprometimento, cada um ao seu modo, para com a valorização da educação em Goiás e no Brasil.

Às instituições participantes da pesquisa pela disponibilidade em contribuir com informações e documentos vitais para a consecução dos propósitos deste trabalho.

Ao Hugo e Renata, irmãos e companheiros de jornada, qualquer palavra seria insuficiente para ilustrar o amor que nos liga e nos nutre.

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considere a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade – Mãos dadas

RESUMO

O presente trabalho teve por fim investigar a música na formação inicial do pedagogo, sob uma perspectiva de análise direcionada para os cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Para desvelar este fenômeno, mostrou-se necessário examinar a história da educação musical no Brasil, a trajetória do curso de Pedagogia no país, os limites e possibilidades de atuação do pedagogo com a linguagem musical, além de verificar empiricamente através de análise documental a presença da música no currículo das 76 instituições que oferecem o curso de Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste. O pedagogo é apreendido como profissional legal e eticamente responsável pela docência multidisciplinar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, por isto, incumbido do ensino musical nos respectivos níveis. Assim, acredita-se ser basilar oferecer preparação em música já durante seu processo de formação inicial para que possa atuar efetivamente com tal área do conhecimento de modo a democratizá-la nas escolas regulares brasileiras. Ao final da investigação, é apresentada uma “pauta e propostas para discussão” que visa fornecer subsídios para pesquisas e projetos empenhados em criar novas tônicas para o diálogo multiface entre o pedagogo e a música.

ABSTRACT

The present work had finally to investigate music in the initial background of pedagogue, under a perspective of analysis directed for the regular courses of Pedagogy in Brazilian's Center-West region. To discuss this phenomenon, revealed necessary to examine the history of the music education in Brazil, the trajectory of the Pedagogy course in this country, the limits and possibilities of pedagogue practice with the musical language, beyond empirically documentary analysis verifying through the presence of music in the curriculum of the 76 institutions that offer the course in regular regimen in Center-West region. Pedagogue is apprehended as professional responsible by the teaching to multidiscipline in the infantile education and initial series of basic education and, for this, charged of music in the respective levels. Thus, it is fundamental to offer him preparation in music already during its process of initial background. To the end, considers a "guideline and proposals for quarrel" that aims to supply subsidies for researches and projects pledged in creating new tonic about the multifaceted dialogue between pedagogue and music.

LISTA DE TABELAS

TABELA I	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	74
TABELA II	HABILITAÇÕES DOS CURSOS REGULARES DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA DA REGIÃO CENTRO-OESTE.....	77
TABELA III	TÍTULOS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS LIGADAS À ARTE.....	84
TABELA IV	GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNAES PARA INGRESSANTES EM 2006/ 2.....	90

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	viii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	01
A subjetividade da autora na definição do tema.....	02
A trilha metodológica.....	06
CAPÍTULO 1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....	11
1.1. A educação musical na colônia e a obra jesuítica.....	11
1.2. O desenrolar da educação musical no Império.....	18
1.3. As experiências orfeônicas na Primeira República.....	21
1.4. A educação musical no Estado Getulista e a consolidação do projeto orfeônico.....	24
1.5. As tendências pró-criatividade da educação musical na Segunda República....	30
1.6. O Regime Militar e a implantação da Educação Artística.....	32
1.7. Novas perspectivas para a educação musical no Brasil hoje.....	37
CAPÍTULO 2 INTERFACES DA RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E MÚSICA.....	41
2.1. A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil: indefinições e ambigüidades	41
2.2. O pedagogo e a música: abertura e possibilidades dialógicas.....	55
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO MUSICAL EM CURSOS REGULARES DE PEDAGOGIA	72
3.1. Mapeamento dos cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste: modalidades formativas, habilitações, carga horária e duração.....	75
3.2. A formação musical em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste.....	81
3.2.1. A formação musical em disciplinas obrigatórias ligadas à Arte.....	83
3.2.2. A formação musical em disciplinas obrigatórias específicas.....	88
3.2.3. A formação musical em disciplinas optativas.....	93
3.2.4. Análise integrada de modalidades formativas distintas.....	94
CAPÍTULO 4 PAUTA E PROPOSTAS PARA DISCUSSÃO.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão grande quanto a música”

Villa-Lobos (1936).

A intrincada temática *Formação e profissionalização docente*, em suas diversas perspectivas e linhas de análise, vem sendo posta em evidência nos debates sobre a educação escolar brasileira nos últimos vinte anos. Para sua discussão têm convergido estudos acadêmicos, publicações, projetos, programas de cursos de pós-graduação, encontros, colóquios, seminários. Pesquisadores da área educacional vêm trabalhando com o intuito de desvelar os múltiplos aspectos envolvidos com o “ser professor”, mediante a compreensão interativa entre os saberes, a identidade e a profissionalização subjacentes a uma prática docente de qualidade. Para a boa educação das crianças e jovens brasileiros é essencial investir na formação de nossos professores, constantemente apreendida como frágil. No entanto, mais produtivo do que reafirmar tal fragilidade, é perceber o alargamento de pesquisas, debates e proposições no sentido de torná-la cada vez mais significativa em face dos desafios e complexidades da realidade educacional contemporânea¹.

Os estudos e encontros se desenrolam no sentido de problematizar a macro-temática *Formação e profissionalização docente* com extensa variedade de enfoques. No que diz respeito, especialmente, ao tratamento da formação inicial do pedagogo² no tocante à linguagem musical - parte integrante da temática maior - a discussão raramente é dimensionada em sua real importância e, talvez por isto, poucas vezes colocada de forma organizada e sistemática. Há um claro paradoxo entre a pequena atenção dada à música na

¹ No Brasil, vários pesquisadores se detêm no aprofundamento da temática formação de professores. É o caso de Libâneo (2001 e 2006), Pimenta (1999), Brzezinski (1996), dentre outros.

² Nesta investigação, o pedagogo é percebido como profissional eticamente comprometido e legalmente habilitado para a docência, notadamente o magistério multidisciplinar nas séries iniciais da escolarização (Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental). Conforme determina a Resolução CNE/CP nº 1/ 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas na quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos” (art. 4º).

formação inicial do pedagogo e a freqüente utilização que este profissional faz de recursos musicais em sua prática pedagógica.

O pedagogo lida cotidianamente com a música no ambiente escolar: canta com os alunos melodias que favoreçam o momento do lanche, da higiene pessoal, da oração; cantarola com eles determinado trecho musical para que uma brincadeira seja realizada; prepara-os para que entoem canções em festividades da escola; são, enfim, inúmeras as situações em que o pedagogo se utiliza de expedientes musicais em sua rotina escolar. A música é utilizada com finalidades lúdicas, como recurso pedagógico para outra área do saber, como mecanismo de controle, porém dificilmente trabalhada enquanto disciplina autônoma dotada de especificidades: objeto de estudo próprio; conteúdos, técnicas, referenciais e metodologias particulares. A explicação para isto pode levar a um leque de possibilidades, todavia o problema maior parece residir na insuficiência da preparação musical em cursos de Pedagogia.

A pesquisa ora apresentada converge, pois, para a discussão da música na formação inicial do pedagogo, desenvolvendo-se, especificamente, no sentido de compreender a conjuntura do preparo musical em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. O objetivo principal é delinear um panorama regional do assunto e então propor as bases para a efetivação de um diálogo consciente e construtivo entre o pedagogo e a música.

Esta parte introdutória, que tem como escopo abrir caminhos para o leitor, deixando explícitos alguns pontos, problemas e hipóteses, encontra-se dividida de modo binário. No primeiro tópico, a pesquisadora examina algumas das motivações que a impulsionaram a empreender o trabalho; seu viés subjetivo justifica a adoção, em alguns momentos, da escrita em primeira pessoa. No segundo, é apresentada a trilha metodológica percorrida, bem como a estrutura geral da pesquisa.

A subjetividade da autora na definição do tema

Tarefa complexa precisar a ocasião da escolha do tema trabalhado neste estudo. Num ligeiro *insight*, veio à consciência as leituras desafiadoras da disciplina *Estética e Educação*, oferecida pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás e ministrada pela professora Dr^a. Monique Andries Nogueira. A disciplina auxiliou

consideravelmente na delimitação do tema e dos recursos metodológicos a serem utilizados, mas, a bem da verdade, desde o ingresso no programa de pós-graduação - incluindo a escolha pela linha de pesquisa até o conteúdo do pré-projeto enviado para seleção - a temática da formação inicial do pedagogo no tocante à linguagem musical já se manifestava, ainda que congregada a outros assuntos.

Uma reflexão mais aprofundada fez lembrar minha atuação profissional como professora de música para Educação Infantil em um colégio particular de Goiânia. À época, fiquei duplamente surpresa: primeiro por saber que na referida escola havia tempo específico para o trabalho com a música já nas séries iniciais da escolarização, segundo quando compartilhei a novidade com alguns colegas do curso de graduação em Educação Musical. Muitos destes julgavam ser um disparate ministrar música de forma satisfatória no ambiente da escola regular com várias crianças em sala de aula e, muitas vezes, sem infraestrutura e equipamentos adequados. Alegavam ainda o desgaste advindo deste campo de trabalho, que exigia constante planejamento, criação permanente de atividades pedagógico-musicais, busca por novos referenciais; desgaste este não recompensado por salário diferenciado, ou seja, consideravelmente maior àquele recebido nos conservatórios. A despeito de todos os comentários, resolvi aceitar o desafio por de antemão acreditar na importância e necessidade de inclusão da música como disciplina na escola regular. Ademais, parecia interessante experimentar como seria o trabalho em uma instituição em cuja grade curricular havia tempo específico para o ensino musical.

No decorrer do tempo, foi possível verificar que muito do que foi dito pelos colegas se confirmava: a prática pedagógico-musical numa escola regular de fato exigia um ritmo de atuação mais acelerado devido, entre outros, à necessidade de soluções rápidas para problemas suscitados em situações bastante específicas. Embora o cansaço se fizesse sentir em certos momentos, não implicava no enfraquecimento do compromisso para com uma educação musical de qualidade. Assim, minha prática tornava-se cada vez mais desejosa por novas descobertas, o que levou à leitura de inúmeros livros de educadores musicais tanto brasileiros quanto estrangeiros, à busca por cursos de curta duração que pudessem engendrar novas idéias e, também, à experimentação de novas técnicas e metodologias. Todas estas ações corroboraram para ampliar o meu repertório e, ao mesmo tempo, o conhecimento musical dos alunos.

Não só virtudes marcavam o ensino musical nesta escola. Paralelamente aos aspectos positivos, existiam outros que incomodavam e, por isto, merecem uma dose de reflexão. Dentre eles, destaca-se a visão ambígua que a escola tinha da música: ao mesmo tempo em que a valorizava a ponto de salvaguardá-la como disciplina curricular, não raro as aulas eram utilizadas para preparar os alunos para festividades. A música era uma vitrine para a escola o que por si só não é negativo, todavia a quantidade de eventos freqüentemente fazia interromper algum projeto ou conteúdo em andamento. Outra questão problemática era o isolamento em que me encontrava. Mesmo participando de reuniões com as professoras regentes de classe, todas graduadas em Pedagogia, quando o assunto dizia respeito à música, a coletividade sedia lugar à noção de que apenas a professora especialista poderia contribuir de forma efetiva. Tentativas para encampar algumas parceiras para discussão não faltaram, mas o pretexto da falta de preparo ceifava qualquer possibilidade de trabalho conjunto. Também neste momento, a carência da música na formação inicial do pedagogo perturbava.

A busca pelas circunstâncias que mais fortemente concorreram para a escolha da temática desta investigação, não pode deixar de lado minha formação inicial. A opção por realizar concomitantemente o curso de Educação Musical – Licenciatura em instrumento musical: piano e a graduação em Pedagogia fez enxergar com maior clareza os limites e possibilidades de cada um deles. Neste percurso, a insuficiência de conhecimentos pedagógicos na Licenciatura em música e a lacuna deixada pelos saberes musicais na formação inicial dos pedagogos foram aspectos que logo chamaram atenção.

As disciplinas pedagógicas básicas do curso de Educação Musical continuavam sendo oferecidas pela Faculdade de Educação por professores que não possuíam qualquer formação musical, inviabilizando o trabalho com as interfaces entre a Pedagogia e a música. Não era insignificante o número de alunos desinteressados por tais disciplinas, principalmente pelo fato de estarem distantes das especificidades da educação musical. Quando da ocorrência de matérias que contemplavam diretamente conteúdos pedagógico-musicais, ministradas por professores capazes de transitar com maior desenvoltura por entre as interseções do campo educacional e musical, as aulas tornavam-se mais dinâmicas e o aprendizado mais significativo. Era um primeiro indício da importância do diálogo recíproco e permanente entre área pedagógica e o campo musical.

No transcorrer do curso de Pedagogia, uma contradição foi se tornando manifesta: mesmo com a apreensão consensual da importância da música para a formação dos alunos das séries iniciais da escolarização, mesmo com sua utilização enquanto recurso facilitador de aprendizagem pelos próprios professores formadores do curso, não havia nenhuma disciplina que trabalhasse a música como área do conhecimento vital para a formação e atuação profissional do pedagogo. O diálogo entre a pedagogia e a música parecia silenciado já no momento da formação inicial do pedagogo. Diante desta constatação, um questionamento começou a tomar forma: como o pedagogo, profissional responsável pela docência multidisciplinar nas séries iniciais da escolarização e, por isto, incumbido do ensino musical poderia lecionar música sem ter tido nenhum preparo para tal?

O que desde então incomoda, perturba e provoca é o consenso aparente da necessidade de interação recíproca entre música e Pedagogia e, ao mesmo tempo, sua parca concretização. De modo especial, instiga a hipótese da escassez da música - entendida enquanto área do conhecimento - em cursos regulares de Pedagogia. Este trabalho, parte da premissa de que o pedagogo é o profissional responsável pelo ensino musical na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo contar com as contribuições dos especialistas (licenciados em música) para refletir e redimensionar sua prática. Assim, as questões que norteiam o trabalho são as seguintes: a música se faz presente na formação inicial do pedagogo? Em caso positivo, sobre quais mecanismos, quais modalidades, com que intensidade?

Apesar deste recorte preliminar, uma delimitação ainda mais precisa se fez necessária. Por isto, a escolha em focalizar cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior da região Centro-Oeste. A pesquisa ora apresentada se propõe a debruçar sobre as grades destes estabelecimentos com o intuito de constatar a existência (ou não) de dispositivos curriculares que prevêm o trabalho com os saberes próprios da área musical.

O principal objetivo almejado é averiguar em termos regionais a presença da música em cursos regulares de Pedagogia. Existem outros objetivos derivados deste primeiro: compreender em termos históricos a educação musical no Brasil, particularmente em cursos de formação de professores; analisar as interfaces entre música e Pedagogia mediante a apreensão da história deste curso e das possibilidades dialógicas entre pedagogos e especialistas (licenciados em música); verificar empiricamente a formação musical oferecida em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste e, por fim, contribuir

com elementos teórico-práticos para debates e propostas que vislumbrem a inclusão da música na formação do pedagogo, tendo como referência o trabalho permanentemente colaborativo entre este profissional e os especialistas em música.

Nesta perspectiva, a presente investigação surge como instrumento para fomentar discussões, na medida em que se aventura a debater alternativas, propor caminhos, além de analisar com repertório bibliográfico híbrido, tanto da área pedagógica quanto musical, as inúmeras interconexões da relação entre o pedagogo e a música.

A trilha metodológica

O percurso metodológico ora descrito não foi traçado de modo anterior ao processo de feitura da pesquisa. Embora tenha havido intenção em projetá-lo antecipadamente, seu delineamento foi se mostrando legítimo durante o desenrolar, quase sempre sinuoso, do trabalho. Assim, a escolha por determinado enfoque ou instrumento de coleta de dados não seguiu uma estrutura pré-estabelecida. O próprio processo de construção da pesquisa indicava os procedimentos mais adequados e, a este processo, somava-se o estudo da pesquisadora bem como sua visão de mundo. O caminho percorrido tanto para o recorte do tema quanto para a definição de aspectos metodológicos não seguiu, pois, uma seqüência linear, tampouco se mostrava límpido, definitivo. Porém, havia uma constância quanto à inquietude sobre a formação inicial do pedagogo no tocante à linguagem musical e a importância em tratá-la com algum subsídio empírico.

A definição da temática - a formação musical oferecida em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste - trouxe consigo a organização metodológica da pesquisa em três etapas que embora descritas a seguir de modo seqüencial, a todo o tempo se entrelaçam. Na primeira, procedeu-se a um levantamento bibliográfico prévio e leitura de obras selecionadas, que serviram de base para o diálogo com os pressupostos teóricos. Inúmeros autores contribuíram, cada qual a sua maneira, para as reflexões engendradas e foram agrupados segundo a relação que possuíam com o assunto de cada capítulo. Esta etapa permeou toda a construção do trabalho, desde seu planejamento até o arremate final, caracterizando-se, sobretudo, pela explanação teórica das temáticas desenvolvidas, conforme realizado com primazia nos capítulos 1 e 2.

No capítulo 1, a intenção é verificar, por meio de uma investigação histórica abrangendo desde os primórdios da colonização até os dias atuais, o desenrolar da educação musical no Brasil, com especial ênfase naquela oferecida em cursos de formação de professores. Nos vários momentos analisados, foram apontados aspectos relativos à educação de modo geral e a episódios relevantes da história da música. Por isto, lançou-se mão de autores do campo educacional, da área musical, como também de documentos oficiais: leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentações/ decretos que tratam da educação básica em seus diversos níveis. Nesta parte, o material bibliográfico selecionado foi composto, principalmente, por livros, artigos da *Revista da Abem*³, dissertações de mestrado e documentos legais. A utilização de referenciais das duas áreas se justifica pelo objetivo em realizar uma análise ampliada da educação musical, ou seja, inserida no contexto mais geral dos ideais e propostas educacionais de cada período.

O capítulo 2 se orienta no sentido de examinar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, bem como debater a relação entre o pedagogo e a linguagem musical. Assim, debruça-se sobre as interfaces da multideterminada interação entre a Pedagogia, com todas suas especificidades, e a música. Para cumprir a contento o que se propõe, é dividido em duas partes principais: na primeira são descritos embates e polêmicas enfrentados pelo curso de Pedagogia desde sua criação e que permanecem gerando indefinições quanto à identidade do profissional nele formado; na segunda são colocadas em pauta problemáticas relacionadas ao exercício musical do pedagogo, além de discutido o papel do especialista em música e a possibilidade da parceria entre ambos no ambiente escolar. Na construção deste capítulo foram utilizadas fontes secundárias – livros, artigos, dissertações, teses - e também fontes primárias como leis, decretos, pareceres e resoluções.

Simultaneamente ao tratamento deste material teórico, foi iniciada a segunda etapa metodológica do trabalho cujo caráter é eminentemente empírico. Para averiguar a presença da música na formação inicial do pedagogo, escolheu-se como universo da pesquisa cursos de Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste. Importante não perder de vista

³ Fundada em 1991, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é uma entidade nacional, sem fins lucrativos que além de congregar profissionais da área, organiza, sistematiza e sedimenta o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo de seus dezesseis anos, a ABEM vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino do país (*site* da Abem). A entidade publica periodicamente a *Revista da Abem*, uma revista científica que tem como objetivo divulgar a pluralidade de conhecimento em educação musical, com contribuição de autores das diversas regiões brasileiras e também de pesquisadores internacionais.

que, freqüentemente, recorria-se à leitura do referencial teórico para oferecer mais subsídios, enriquecendo as considerações tecidas. Tal etapa está locada no capítulo 3 que além de pormenorizar as informações obtidas junto às referidas instituições, dispõe-se a refletir sobre elas.

Para a delimitação do universo da pesquisa, foi necessário responder de forma clara a três questionamentos principais: em primeiro lugar, por que a Pedagogia? Segundo, por que somente cursos em regime regular? E por fim, por que a região Centro-Oeste? A opção em deixar de lado cursos de Normal Superior, mesmo com a determinação do decreto nº 3.554/ 2000 ⁴, foi motivada pelo fato do curso de Pedagogia ter se firmado como lócus privilegiado para a formação de docentes destinados aos níveis iniciais da escolarização, fato confirmado pelas recentes deliberações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006). O foco em graduações com regime regular foi proposto porque aqueles de caráter emergencial (licenciatura de curta duração) respondem a uma necessidade momentânea, são aligeirados e nem sempre estão ajustados ao perfil almejado para o curso de Pedagogia. Finalmente, o recorte espacial na região Centro-Oeste se justifica por questões de ordem pessoal: toda a trajetória profissional da pesquisadora se deu na região, inclusive o programa de pós-graduação que originou esta pesquisa. Outro aspecto considerado foram as conclusões do estudo desenvolvido pelo professor Sérgio Figueiredo (2004) em 19 universidades brasileiras situadas nas regiões Sul e Sudeste. Com o mesmo objetivo geral – analisar a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia – esta pesquisa pode funcionar como um contraponto, confirmando ou refutando as proposições do autor e, assim, contribuindo para traçar um panorama nacional do assunto.

O meio utilizado para a coleta de dados foi a análise documental centralizada nas grades curriculares dos cursos e em informações disponibilizadas no *site* de cada instituição entre maio e setembro de 2006. A propósito, a coleta de dados foi realizada via *internet*, devido à grande extensão territorial do universo da pesquisa. O primeiro passo foi acessar o *site* do Ministério da Educação (MEC), onde se constatou a existência de 76 instituições oferecendo cursos regulares de Pedagogia. Destas, 56 disponibilizaram grades curriculares

⁴ Segundo o decreto nº 3.554/ 2000 que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999 e que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”.

em seus próprios *sites* ou as enviaram à pesquisadora via *e-mail*. No primeiro item do capítulo 3 são detalhados dados gerais sobre os cursos e suas respectivas grades, tais como: modalidades formativas, habilitações, carga horária e duração. Este panorama é importante para visualizar em linhas gerais a organização dos cursos e suas propostas de formação.

Com estes apontamentos, restava definir quais critérios seriam adotados para averiguar a presença ou não da música nos cursos. Antes de qualquer esclarecimento a este respeito, é preciso deixar manifesto que o objetivo é apurar dispositivos curriculares que contemplem a música enquanto área do conhecimento. Neste sentido, mostrou-se pertinente desconsiderar utilizações disseminadas da música, pois seu emprego esporádico enquanto *meio para* não implica num preparo musical significativo para os alunos (futuros pedagogos).

A busca seguiu com o intuito de pinçar atividades/ propostas/ disciplinas que contivessem em seus títulos terminologias ligadas à Arte de modo geral e aos saberes musicais, isto porque nos recentes documentos oficiais a música está localizada enquanto uma das modalidades do campo artístico⁵, devendo ser contemplada em qualquer ensino de Arte. O diálogo entre as informações disponibilizadas nos *sites* das instituições, as grades curriculares dos cursos e as leituras realizadas até então fez emergir três modalidades de formação musical em curso: disciplinas obrigatórias ligadas à Arte, disciplinas obrigatórias específicas e disciplinas optativas. O segundo item do capítulo 3 as discute individualmente em termos quantitativos e qualitativos e, em momento subsequente, analisa-as de forma integrada. Isto para responder à questão central do trabalho: a música enquanto área do conhecimento se faz presente nos cursos de Pedagogia ora investigados?

Assim feito, chegou-se à última etapa, onde os resultados foram discutidos em caráter conclusivo. Neste ponto, sobressaiu a reflexão cruzada dos dados emergidos quando da investigação histórica da educação musical no Brasil, da intrincada trajetória do curso de Pedagogia, das interfaces entre o pedagogo e a música e, finalmente, das considerações oriundas da pesquisa com os cursos de Pedagogia em regime regular da região Centro-Oeste. Como fruto desta análise interativa, ousou-se indicar propostas que visam redimensionar a formação musical para pedagogos.

⁵ Segundo o PCN - arte, “no transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)...” (p. 53).

Esta última etapa foi dividida em dois momentos: o da proposição da “pauta e propostas para discussão” no capítulo 4 e a tessitura de reflexões últimas sobre o estudo nas Considerações Finais. Embora conclusiva, esta parte é entendida menos em seu aspecto finalizador e mais na perspectiva de situar idéias que venham contribuir para novas análises, possíveis e necessárias, das múltiplas interfaces da interação entre o pedagogo e a música.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

“A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano”

Edgar Willems (1970).

Este capítulo realiza uma síntese histórica da educação musical no Brasil desde os primórdios da colonização até os dias atuais, com especial enfoque para o ensino musical ministrado em escolas regulares e cursos de formação de professores. Para tal, mostrou-se necessário apontar aspectos relativos à educação de modo geral, mencionar alguns episódios emblemáticos da história da música brasileira, além de expor o ensino musical em escolas especializadas.

É proposta uma divisão em sete itens, em consonância com os principais momentos históricos do país, a saber: o período colonial, o Império abrangendo o primeiro e o segundo reinado, a Primeira república, o Estado Novo, o período democrático, o Regime Militar e a atualidade. Importante não perder de vista que estes períodos, embora tratados com alguma diferenciação, estão de todo modo entrelaçados, afinal,

... a divisão em períodos históricos de todo um fértil e complexo produzir é, no fundo, apenas um artifício. Cômodo, escolar e necessário, ele serve basicamente para apaziguar o furor classificatório que, em maior ou menor grau, a todos atinge (...). Mas pensar apenas através de esquemas pode levar ao encobrimento de toda uma gama de variáveis e de contradições que não se acomodam aos rótulos predeterminados (...) o cortar ‘em fatias’ um processo tem seus aspectos positivos. Como o de flagrar o processo ‘congelando’ o seu movimento, algo que pode funcionar como uma radiografia de um organismo vivo. (J. Jota de Moraes, 1983, p. 11).

1.1 A educação musical na colônia e a obra jesuítica

A história da educação musical no Brasil remonta ao século XVI, início da dominação portuguesa na então colônia de Santa Cruz. Obviamente não se está esquecendo

do fato de que antes dos colonizadores já havia grupos de diferentes nações indígenas que promoviam processos de educação musical; todavia, nosso foco aqui é o ensino formal da música ocidental.

Quando chega à nova terra em 1549, o governador-geral Tomé de Souza traz consigo diversos jesuítas⁶ liderados por Manuel da Nóbrega. Em apenas 15 dias, os inicianos estabelecem na recém fundada cidade de Salvador uma “Escola de ler e escrever”. É apenas o início das intensas atividades educacionais e culturais desenvolvidas pela ordem religiosa até 1759, ano em que foi expulsa do Brasil pelo marquês de Pombal.

A ação dos jesuítas junto à colônia foi notadamente multiface, ou seja, dirigida a vários grupos sociais com finalidades diversas. O vigor de seus feitos se estende ao plano religioso, político, econômico, educacional, musical, envolvendo índios, colonos, mestiços, negros, homens, crianças, dominados e dominadores. Embora pluridirecionadas, as atividades dos inicianos tinham como motor principal a disseminação do catolicismo, de forma a acampar novos fiéis.

No Brasil, concentraram-se especialmente na catequização indígena e na constituição de uma estrutura educacional organizada e capaz de formar moral e religiosamente seus educandos. Atingiram êxito tanto na evangelização maciça dos índios como também no controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra, na educação dos filhos dos colonos, na formação de novos sacerdotes e da elite intelectual brasileira. Não foi fácil a empreitada para a realização destes propósitos. De um lado, esbarravam com os nativos que tinham língua e costumes desconhecidos, por vezes, hábitos de causar espanto ao olhar europeu. Por outro, deparavam-se com os colonizadores aventureiros que aqui chegavam sem suas famílias, com maneiras rudes e posturas que, segundo os próprios religiosos, eram por demais levianas.

O trabalho com os indígenas exigiu que muitos jesuítas aprendessem a língua tupi-guarani, “de início torna-se tão comum falar em tupi – conhecida como ‘língua geral’ – que é usada até no púlpito” (ARANHA, 1996, p. 100). Ao empreender viagens por grande parte do território brasileiro, o padre José de Anchieta (1534-1597) percebe a necessidade de aprender a nova língua chegando inclusive a organizar uma gramática sobre ela, intitulada

⁶ A Companhia de Jesus (em latim, *Societas Iesu*), cujos membros são conhecidos como jesuítas, foi instituída em 1540 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris comandados por Inácio de Loyola. Fundada para combater a Reforma Protestante, segue à risca as determinações do Concílio de Trento ficando conhecida, principalmente, por seu trabalho missionário e educacional. Seu primeiro colégio é criado em 1548 na cidade de Messina (Itália).

Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil. O tupi passa a ser utilizado no falar rotineiro, durante as celebrações religiosas, em textos destinados à catequese. A evangelização dos nativos requeria dos inacianos, afinal, uma atuação mais flexível, diferente daquela desenvolvida nos colégios europeus. Além da mudança na língua, apenas num momento inicial, diga-se de passagem, outro expediente se mostrou importante: a música. Segundo Loureiro (2003),

Entre os recursos utilizados destaca-se a música, em virtude da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística. Eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração a nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas (p. 43).

A música, além de cativar mais facilmente os índios possibilitando uma aproximação entre eles e os catequizadores, fazia com que fixassem melhor e de maneira que lhes parecessem menos impetuosos os dogmas cristãos. As canções utilizadas eram, em geral, hinos religiosos monódicos baseados no cantochão, estilo ainda praticado na Europa da época. As músicas também permeavam os Autos, representações teatrais caracterizadas por monólogos musicados aos quais são acrescentadas, posteriormente, coreografias. Os Autos possuíam caráter religioso e moral, eram enredados pelo canto e representados tanto por índios quanto pelos padres em palcos improvisados dentro ou próximos às igrejas.

A ação dos jesuítas é muito forte com os curumins (columins ou culumins), filhos dos índios. Por serem crianças, o processo de aculturação parece menos complexo e a aceitação das normas estabelecidas é aparentemente mais natural. É igualmente forte a intervenção dos inacianos junto aos filhos dos colonos. Interessante observar que, de início, colonizados e colonizadores eram educados em uma mesma instituição escolar, compartilhando o mesmo ambiente educativo. A este respeito, Freyre acrescenta,

Um outro traço simpático, nas primeiras relações dos jesuítas com os culumins, para quem aprecie a obra missionária não com olhos devotos de apologeta ou sectário da Companhia mas sob o ponto de vista brasileiro da confraternização das raças: a igualdade em que parece terem eles educado, nos seus colégios dos séculos XVI e XVII, índios e filhos de portugueses, europeus e mestiços, caboclos arrancados às tabas e meninos órfãos vindos de Lisboa. (...) Terá sido assim a vida nos colégios dos padres um processo de co-educação das duas raças – a conquistadora e a conquistada: um processo de intercâmbio cultural entre os filhos da terra e os meninos do reino (apud Aranha, p. 102-103).

No entanto, a tendência que se seguiu foi a de separar índios de colonos. Os primeiros passam a integrar as missões, agrupamentos liderados pelos jesuítas com objetivo

de afastar os índios das antigas lideranças, convertê-los ao cristianismo e protegê-los dos colonos ávidos por escravos. Neste ambiente, a música prospera. Os jesuítas cantam, dançam e encenam com os índios, chegando a ensinar a eles até mesmo a prática de instrumentos musicais tipicamente europeus: flauta, cravo, órgão, fagote, viola, charamelas, trombetas e baixões.

Aos filhos dos colonos, classe que compõe a elite local, é reservada uma educação mais ampla para além da “Escola de ler e escrever”. Tal educação se desenvolve segundo padrões europeus, é de caráter humanista e submete-se às determinações da *Ratio Studiorum*⁷. São criados três cursos: letras humanas; filosofia e ciência (ou artes); teologia e ciências sagradas. Aranha (1996) aponta um dado interessante: “em alguns colégios, como o de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, são também oferecidos outros dois, de artes e teologia, já de grau superior” (p. 101).

A música permeava várias atividades desenvolvidas pelos jesuítas no cotidiano escolar. O canto, em estilo cantochão, mostrava-se útil para cativar os alunos fortalecendo-lhes a fé. Música, moral e religião caminhavam de mãos dadas, potencializando-se mutuamente. Além de perpassar a rotina escolar dos níveis mais adiantados, a música passou a integrar o currículo das “Escolas de ler e escrever”. A importância da matéria no processo da catequese e na formação moral dos educandos justificava sua implantação. Loureiro (2003) menciona a criação de uma cartilha, denominada *Artinha*, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical.

Frente ao panorama exposto, é possível conjecturar que os jesuítas “foram os primeiros professores de música européia no Brasil” (KIEFER, 1997, p. 11). Primeiros, porém não únicos visto que a eles se juntam os Mestres de Capela⁸ advindos de Portugal ou criados aqui na nova terra. Estes últimos estabelecem escolas domiciliares onde se ensina música, latim e outras matérias consideradas essenciais. Eram verdadeiros conservatórios onde os meninos se alimentavam, viviam e aprendiam.

⁷ A *Ratio Studiorum* (Esquema de Estudos) consiste num plano pedagógico elaborado pelos jesuítas, promulgado como Lei geral da Companhia em 1599. Estabelece os *studia superiora* e os *studia inferiora*. Os *studia superiora* eram ministrados àqueles cujas aspirações se direcionavam para o sacerdócio ou para as carreiras liberais. Aos primeiros eram oferecidos estudos de filosofia, com exegese, moral e caústica. Aos segundos, filosofia, com aulas de ciências exatas. Os *studia inferiora* correspondem ao atual ensino secundário, abrangendo disciplinas como: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior.

⁸ São músicos responsáveis pela prática musical de um conjunto, a Capela, subsidiado pela igreja ou por particulares (reis, nobres, aristocratas). Os mestres, além de organizarem todo o conjunto, compõem, regem, tocam e, por vezes, se incumbem da afinação dos instrumentos.

Aos negros, os jesuítas deram atenção reduzida. Aranha (1996) afirma que “as mulheres encontram-se excluídas do ensino, da mesma forma que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres, como acontecia com os curumins” (p. 115). Segundo a mesma autora, somente os mulatos começam a reivindicar espaços na educação. A este respeito, é emblemático o episódio que ficou conhecido como “questão dos moços pardos” em 1689: os jesuítas haviam proibido o ingresso de mestiços em seus colégios, porém tiveram que revogar a proibição em virtude de interesses relacionados com os subsídios que recebiam.

Embora excluídos ou discriminados do sistema educacional regular, os negros e mestiços foram importantes músicos no período. Kiefer (1997) atesta que “o emprego do negro escravo como músico era costume que se observa pelo período colonial afora” (p. 14). Para prepará-los é criada uma escola de música para filhos de escravos, ainda no século XVIII na fazenda de Santa Cruz próxima à cidade do Rio de Janeiro. A escola era mantida pelos jesuítas e consistia numa espécie de conservatório. Andrade (1987) esclarece que nela foram formados músicos, instrumentistas e cantores muito talentosos, que chegaram a surpreender Dom João VI, Marcos Portugal e Neukomm quando aqui chegaram já no início do século XIX.

O poder econômico, político e ideológico dos jesuítas, exercido sobre todas as camadas sociais, passa a preocupar o governo. Atos violentos são engendrados no sentido de intimidá-los: um exemplo é a destruição de uma oficina tipográfica construída por um padre jesuíta no Rio de Janeiro. Por todo o século XVIII, crescem as ações de hostilidade contra a Companhia que termina expulsa do país em 1759. Quando de sua partida, Azevedo afirma que possuía “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (apud Aranha, 1996, p. 134).

A estrutura educacional dos inacianos é desmantelada e, de imediato, não é substituída por outra. Somente uma década depois, o marquês de Pombal resolve organizar o sistema de educação da colônia. Após uma série de medidas incoerentes e fracionadas, é implantado em 1772 o *ensino público oficial* tendo como princípio as aulas régias de disciplinas isoladas em detrimento do curso de humanidades oferecido anteriormente pelos jesuítas. O novo modelo educacional, considerado renovador, acrescenta ao currículo aulas de línguas modernas, desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, em consonância

com o ideal de educação iluminista em voga na Europa. Paralelamente às escolas religiosas mantidas por outras ordens (carmelitas, franciscanos, beneditinos, mercedários...), as quais se estabeleceram antes mesmo da expulsão da Companhia de Jesus, surgem as escolas leigas.

Embora tenha havido intenção em modernizar o ensino na colônia, o que se percebeu foi a dispersão dos colégios, falta absoluta de uniformidade no ensino, despreparo profissional dos professores geralmente mal remunerados e uma preservação dos preceitos da tradição jesuítica. Além disto, as decisões eram lentas e raramente aplicadas à medida que o centro administrativo estava no reino, em Portugal. Aranha (1996) conclui que, neste momento, “a educação está à deriva” (p. 135).

A música continua fazendo parte do cotidiano das escolas, tanto leigas quanto religiosas, como meio para inculcar valores morais e, em várias delas, como forma de propagar os dogmas cristãos. A este respeito Loureiro (2003) acrescenta que “... a música continua presente com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas européias, conotação esta que se faz presente em toda a produção musical do período colonial” (p. 45).

A chegada da família real em 1808 imprimiu mudanças significativas na vida do Brasil-colônia, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo, que precisou adaptar-se às novas demandas geradas pelo rei D. João VI e sua corte. Nesta cidade, instaurou-se um grande processo de modernização que, no campo cultural, determinou a criação de várias instituições. Ainda em 1808 foi criada a Imprensa Régia; em 1810, a biblioteca, futura Biblioteca Nacional com 60 mil volumes trazidos pelo rei. O Jardim Botânico abriu seus portões em 1808 e, em 1818, foi inaugurado o Museu Real, depois Museu Nacional. Pouco antes, em 1813, foi a vez do Real Teatro São João construído por particulares com aprovação régia.

Um fato relevante para o campo das Artes, em 1816, foi a vinda da missão cultural francesa⁹, contratada pelo rei para incrementar as atividades artísticas no país. Sobre seus efeitos, Borges (1999) declara: “a missão foi importante para o país (...). Se de um lado

⁹ A missão cultural francesa chega ao Brasil com representantes de várias modalidades artísticas: Joaquim Lebreton, chefe da missão e pintor; Nicolau Antônio Taunay, pintor; Augusto Maria Taunay, escultor; João Batista Debret, pintor; Augusto Montigny, arquiteto; Carlos Simão Pradier, gravador; Sigismund Neukomm, compositor, organista e mestre de capela.

possibilitou o acesso a novas perspectivas artísticas, não se pode negar que ignorou os sentimentos nativistas e desprezou o artista brasileiro” (p. 40).

Logo que se firmou no Brasil, D. João VI implementa medidas destinadas à educação, especialmente a de nível superior, objetivando atender às necessidades que se mostraram mais urgentes. Vários cursos foram criados e instituições erigidas para ministrá-los, dentre elas está a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), transformada em 1820 em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e depois Academia de Artes (precursora da Escola Nacional de Belas Artes).

No campo musical, são várias as realizações do rei, uma delas é a formação da Capela Real cujo primeiro Mestre de Capela foi Padre José Maurício¹⁰. A instituição contava com duas orquestras principais: uma erudita com aproximadamente 150 músicos e outra que tocava e cantava músicas populares e era composta por negros. Segundo Kiefer (1997) “o regente não poupava dinheiro com a música da Capela Real” (p. 48), convidando musicistas de renome internacional para se unirem ao conjunto em longas temporadas, além de freqüentemente solicitá-la para apresentações em festas religiosas, comemorações familiares e políticas.

À época de D. João, a ópera passa a ocupar um lugar de destaque na movimentada vida social carioca, freqüentá-la era sinônimo de elegância, bom gosto e prestígio social. Os concertos, dos quais as óperas consistiam o principal repertório, multiplicaram-se incitando o aparecimento de algumas sociedades recreativas com a finalidade de oferecê-los aos seus associados, como foi o caso da *Assembléia Portuguesa* que além da música cultivava a dança e o jogo.

Outro dado importante do período é o crescimento do número de professores particulares de música, responsáveis por preencher a lacuna deixada pela ausência de escolas especializadas. O piano figura como instrumento da moda com rápida difusão entre as famílias mais abastadas. Símbolo de distinção tocá-lo sinalizava pertencer à família tradicional e ter boa educação. Para Borges (1999), “ali estava o símbolo de que a família era dada à cultura e de que ascendera a um degrau superior na educação e nas finanças, uma

¹⁰ José Maurício Nunes Garcia nasceu no dia 22 de setembro de 1767 no Rio de Janeiro e veio a falecer em 18 de abril de 1830, na mesma cidade. Filho de pais mulatos revelou muito cedo sua predileção pela música. Tocava vários instrumentos e compôs cerca de 400 obras, na maioria sacras, das quais restaram pouco mais de duzentas. Seu estilo composicional assemelha-se ao de músicos europeus da primeira metade do século XVIII.

vez que o piano, devido a seu alto custo, tamanho e dificuldade de remoção, se tornava acessível apenas aos que tinham posses” (p. 33).

1.2 O desenrolar da educação musical no Império

Com a Independência em 1822, torna-se imperativo oferecer ao país um suporte jurídico. Com este objetivo é formada, em 1823, a Assembléia Constituinte que, para o campo educacional, deixa explícita a aspiração por um sistema nacional de instrução pública. Tal anseio é transformado em lei, mas não chega a se materializar. A Assembléia é dissolvida por D Pedro I em 1823 mesmo e ele próprio nos idos de 1824 outorga a nova Constituição. Para a educação, conserva o princípio da liberdade de ensino sem restrições e a intenção de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.

Ainda no campo educacional, duas medidas parecem importantes no tempo do Império. A primeira delas é a lei de 1827 que em seu artigo primeiro determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; resolução com diminutos resultados objetivos. A outra, esta sim com conseqüências manifestas, é o Ato Adicional de 1834, uma emenda à Constituição que decreta a *descentralização do ensino* dando à coroa a incumbência de gerir e regular o ensino superior e às províncias a responsabilidade sobre as escolas elementares e secundárias. Sobre os efeitos do ato, Aranha (1996) afirma que “a descentralização impede de vez a unidade orgânica do sistema educacional, com o agravamento de deixar o ensino elementar para a incipiente iniciativa das províncias, com suas múltiplas e precárias orientações” (p. 152).

As atenções imperiais decaem sobre o nível de ensino superior. Nesta direção, são criados mais cursos para formar militares, engenheiros, médicos, economistas, químicos, juristas. Tais cursos, por vezes transformados em faculdades, são ministrados em institutos isolados com restrita intercomunicação entre si, não havendo empenho para convertê-los em universidades. De modo geral, destinam-se aos filhos da aristocracia e de uma classe média emergente, o que reforça o caráter elitista da educação brasileira na época.

Os ensinos secundário e elementar ficam a cargo das províncias, sendo praticamente nulo o cuidado federal para com eles. Ambos são desarticulados entre si, “não há vinculação entre os currículos dos diversos níveis, aliás, nem há propriamente currículo

devido à escolha aleatória de disciplinas, sem qualquer exigência de se completar um curso para se iniciar o outro” (ARANHA, 1996, p. 154).

Sobre o ensino elementar, há pouco a dizer. A elite educa seus filhos em casa mediante a ação de preceptores, aos demais segmentos são oferecidas poucas escolas que se restringem à instrução elementar: ler, escrever e contar. O nível secundário é, inicialmente, ministrado por professores particulares e, depois, nos liceus provinciais; possui caráter propedêutico e objetivos relacionados prioritariamente com a preparação dos jovens para a faculdade. A falta de recursos é uma constante, impedindo a concretização das mais diversas realizações: construção de escolas, preparação e boa remuneração para os professores. Vale lembrar que além dos liceus provinciais, continuam a existir escolas privadas tanto leigas quanto religiosas.

Acontecimento importante é a fundação, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, do Colégio D. Pedro II destinado a servir como padrão de ensino para todo o país. Loureiro (2003) menciona que a música estava presente no currículo desta instituição. Aliás, é interessante considerar que no Colégio D. Pedro II a música nunca deixou de ser disciplina escolar. Mesmo sob a égide da lei 5.692/71, que será pormenorizada adiante neste trabalho, a música continuou a ser ministrada independente da determinação oficial que tornava obrigatória somente a Educação Artística, a qual, na maior parte dos colégios, tratava apenas das artes plásticas. Loureiro (2003) destaca também que no Colégio Caraça, dirigido pelos padres lazaristas e situado em Minas Gerais, o currículo incluía o ensino de música e canto. Muitos educandários femininos apresentam, além do canto, o ensino de algum instrumento musical, considerado indispensável às moças das classes dominantes.

Um episódio singular a respeito da música em instituições escolares é a aprovação da Lei Couto Ferraz de 1854, que determinava a inclusão nos currículos do Desenho Linear e de Noções de Música e Exercícios de Canto. Assim como outras medidas educacionais do período, fica sem efetivação.

No período imperial ocorre a fundação das primeiras Escolas Normais do país, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Os cursos são, em geral, de nível secundário e possuem duração de dois anos. Segundo Aranha (1996), “o ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular” (p. 155). A música se fez presente como disciplina em muitos deles, Loureiro (2003) declara que “a

função da música nas instituições que formam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade” (p. 49).

Embora a música se fizesse presente tanto em instituições de formação de professores quanto em outras de nível secundário, havia problemas quanto ao preparo e atuação pedagógico-musical do professor. Muitos deles acabavam por utilizar o canto como forma de introduzir hábitos sociais, preparar para participação em cultos religiosos, controlar os alunos, pois, com a música, as imposições de qualquer ordem pareciam menos duras e sua absorção mais natural. Neste contexto, a letra desempenhava um papel preponderante tornando-se a guia principal para o desenrolar das atividades. Os elementos próprios da música, como a melodia e o ritmo, eram escamoteados e a educação musical tornou-se, sobretudo, pragmática com finalidades que se distanciavam das questões musicais.

Para atender aos reclames da classe dominante no sentido de um ensino musical formal a cargo do governo, é fundado em 1841 o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua criação foi precedida por um movimento marcado por publicações de manifestos em jornais e pressões abertas da classe burguesa. O primeiro diretor e idealizador da instituição foi Francisco Manuel da Silva (1795-1865), autor do hino nacional brasileiro. Para ele “essa escola deveria ser organizada com uma sólida base pedagógica. Só assim ela cumpriria seu papel, incentivando vocações musicais, formando professores e favorecendo a educação do povo para o gosto musical” (LOUREIRO, 2003, p. 50).

O Conservatório foi inicialmente financiado pelo fundo de loteria, segundo atesta o Decreto nº 238 de 27 de novembro de 1841. Seu funcionamento foi precário, à medida que os recursos destinados jamais se mostraram suficientes. Ainda em 1841 muda de nome transformando-se em Escola Nacional de Música, em 1855 passa a integrar a Escola de Belas-Artes e tem seu currículo acrescido por aulas rudimentares de música, solfejo, canto, órgão e cordas. Cerra suas portas devido à insuficiência de condições materiais para funcionamento e à morte de seu fundador, sendo reaberto somente em 1872 sob a direção de Leopoldo Miguéz (1850-1902).

O movimento em prol da criação do Conservatório fez aparecer outras instituições similares de cunho particular. Kiefer (1997) menciona o Liceu Musical idealizado por um

grupo de professores, cuja inauguração se dá igualmente em 1841. Outro exemplo mais tardio, em 1889, é a tentativa do compositor Domingos da Rocha Mussurunga em fundar um conservatório na Bahia. Chega a mostrar seu plano a algumas autoridades federais, mas não consegue apoio para levar a cabo seu intento.

Em 1848, aporta no Brasil D. José Amat fugindo de perseguições políticas em sua terra natal, a Espanha. Grande apaixonado pela música e com boa formação começa atuando como professor de canto. Seu entusiasmo e paixão pelas manifestações musicais brasileiras o levaram a fundar a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional em 1857. Contando com o apoio de associados importantes como Francisco Manuel da Silva e do próprio governo imperial, estréia em 17 de julho de 1857.

Os objetivos da companhia se estendiam para a apresentação de concertos, bem como para o incremento de composições brasileiras mediante o pagamento de direitos autorais, atitude bastante inovadora para o momento. A mais, investia no aperfeiçoamento dos artistas brasileiros e na formação de novos intérpretes, donde se depreende que seus propósitos eram também pedagógicos. A companhia não durou muito tempo, sendo substituída pela Ópera Lírica Nacional, também dirigida por D. José Amat, com as mesmas finalidades almejadas pela primeira e cujo fechamento se dá em 1864, principalmente porque “os obstáculos que se antepunham ao surgimento de uma ópera nacional (pela língua e pelo assunto) eram múltiplos e extremamente difíceis de vencer” (KIEFER, 1997, p. 82).

1.3 As experiências orfeônicas na Primeira República

Com a queda da monarquia em 1889, começa a entrar em cena o período republicano. Finalmente aprovada em 1891, a nova constituição instaura o governo representativo, federal e presidencial, tornando o Brasil uma República Federativa Liberal. No âmbito da educação, a descentralização do ensino é reafirmada com alguns ajustes: a União passa a se responsabilizar pelo ensino secundário além do superior e os estados se encarregam da instrução fundamental e profissional. Assim como no Império, o sistema educativo encontra-se fracionado, pois o nível elementar continua a cargo dos estados e a receber menor atenção que os subseqüentes. Outro ponto da nova constituição é o

estabelecimento do ensino laico nas instituições públicas, gerando reações negativas da Igreja Católica que chegou a acusar o governo de ser ateu.

A Primeira República vê despontar intelectuais e educadores profissionais especialmente voltados para as questões da educação e que, com o intuito de redimensioná-la, empreendem freqüentes debates. Os encontros, seminários e simpósios organizados a partir de então se constituem campos férteis para o embate de teorias muitas vezes contrastantes, propiciando às várias correntes - positivismo, socialismo, ecletismo, anarquismo e escolanovismo - ganharem força e adeptos. Como fruto de toda esta efervescência seria fundada mais tarde, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) que organizava conferências sobre várias temáticas educativas em todo o país.

Ao final do século XIX, assinalam-se duas vertentes principais no ensino musical: a educação formal dentro de estabelecimentos educativos instituídos e a informal praticada fora deles. A educação formal acontece prioritariamente nos conservatórios com o objetivo de “preparar eficazmente indivíduos para o desempenho de funções específicas, como atuar na Igreja e no teatro” (LOUREIRO, 2003, p. 52). Nesta época, foram abertas muitas instituições como o Conservatório de Música de Belém, cujo primeiro diretor foi Carlos Gomes (1836-1896); em 1906 é criado o Conservatório Dramático Musical em São Paulo. O Conservatório de Música do Rio de Janeiro, transformado em Instituto Nacional de Música, passa a oferecer ensino profissionalizante na área. Sobre a abrangência social destas instituições, Oliveira (1992) chama atenção que “a educação musical era para poucos, porque o Conservatório não atendia à demanda da sociedade que crescia enormemente” (p. 37).

O ensino informal acontecia fora de instituições legalmente estabelecidas, em ambientes diversos, principalmente nas casas dos professores ou dos alunos e intentava preparar músicos para atuar em ambientes não-formais, como em salões e festas da alta sociedade. Segundo Loureiro (2003), esta modalidade de ensino “colaborou para promover um intenso e agitado movimento musical, expressão diferencial das últimas décadas do século XIX” (p. 53).

No campo das artes, um acontecimento chama a atenção por seu caráter de ruptura com o que era até então hegemônico no universo artístico brasileiro: a transplantação de

modelos europeus. O evento em questão é a Semana de Arte Moderna¹¹, ocorrida no Teatro Municipal de São Paulo em 1922. Além de mostrar novas tendências artísticas, o movimento clamava pela necessidade de uma arte nacional baseada em valores tipicamente brasileiros e desligada de influências européias. Neste período, repleto de agitações, os artistas brasileiros percebem a urgência em abandonar os modelos estéticos do século anterior, ainda muito apreciados em nosso país, para dar lugar a um estilo completamente novo. Buscavam uma identidade própria e a liberdade de expressão, experimentando diferentes caminhos sem definir nenhum padrão.

Toda a semana culminou na incompreensão e completa insatisfação de muitos que foram assisti-la. Interessante é constatar que o movimento gerou conseqüências profundas, até mesmo o ensino de arte foi colocado em xeque. Para Loureiro (2003) “a proposta renovadora da Semana de Arte Moderna trouxe novas maneiras de entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino da arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança” (p. 54).

No início do século XX, chegam ao Brasil idéias de importantes pedagogos musicais estrangeiros influenciados pelo movimento escolanovista, dentre eles destacam-se: Jacques Dalcroze (1865-1950), França; Zóltan Kodaly (1882-1967), Hungria; Edgar Willems (1890-1978), Bélgica; Carl Orff (1895-1980), Alemanha e Violeta Gainza, Argentina. Tais educadores musicais percebem na Arte e, em especial na música, o potencial de desenvolver a imaginação, a intuição e a inteligência da criança mediante a livre expressão.

Inspirado no pensamento de Dalcroze, João Gomes Júnior inicia um importante movimento com objetivo de reorganizar o ensino de música nas escolas regulares de São Paulo. Durante a Primeira República, o ensino musical como disciplina escolar esteve presente no currículo de escolas públicas, principalmente no nível elementar e nas escolas normais. Gomes Júnior, então professor da Escola Normal de São Paulo (futuro Instituto Caetano de Campos), desenvolve um novo modelo para o ensino musical baseado no canto coletivo polifônico com ou sem acompanhamento instrumental. Nesta direção, atua Carlos Alberto Gomes Cardim que antes, em 1910, estabelece esta modalidade de ensino em uma

¹¹ Os principais membros da Semana foram, na literatura, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Ronald de Carvalho, Menotti del Picchia, Guilherme de Almeida, Plínio Salgado, Sérgio Milliet, Afonso Schmidt e Graça Aranha. Na música, Heitor Villa-Lobos, Guiomar Novaes e Ernâni Braga. Na pintura, Anita Malfati, Di Cavalcanti e, na escultura, Victor Brecheret.

escola pública de São Paulo. Em parceria, Cardim e Gomes Júnior escrevem o livro *O ensino de música pelo método analítico*, publicado em 1915, onde expõem detalhadamente o método que desenvolveram.

Não se pode perder de vista que outros educadores participaram do movimento para o ensino baseado no orfeão no estado de São Paulo, é o caso de Lázaro Rodrigues Lozano, professor na Escola Complementar e Normal de Piracicaba; Fabiano Lozano, também professor da Escola Normal de Piracicaba e organizador de diversas apresentações orfeônicas nesta cidade e João Baptista Julião, colaborador de Gomes Junior, com papel expressivo no movimento pela criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo. Sobre o movimento, Lemos Júnior (2005) destaca:

Mesmo que o ensino de Canto Orfeônico não tenha se expandido nas escolas brasileiras nas décadas de 1910 e 1920, o ensino de Música esteve presente nas três primeiras décadas do século XX, principalmente nas escolas primárias e normal. No entanto, no ensino secundário, este ensino estava ausente dos programas escolares. Somente no início da década de 1930 que o ensino de Canto Orfeônico tornou-se oficialmente uma disciplina obrigatória no ensino secundário, mais especificamente para o curso ginásial, graças à atuação de Villa-Lobos junto ao Governo Brasileiro, que além de apresentar as diretrizes do ensino do Canto Orfeônico na escola, preocupou-se com a formação de professores qualificados para tal empreitada. (p. 2).

A nova maneira de se ensinar música encontrou espaço fecundo nas instituições educacionais regulares de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920. A posição do governo paulista era realmente favorável ao ensino musical em escolas públicas. Assim, a música crescia em importância no currículo escolar, entretanto é na década de 30 que tal iniciativa ganha ressonância e alastra por todo o país. Neste impulso, é decisiva a adesão de Villa-Lobos cujos feitos no campo do ensino musical atingem proporções excepcionais.

1.4 A educação musical no Estado Getulista e a consolidação do projeto orfeônico

Eleito pelo voto indireto, Getúlio Vargas sobe ao poder em outubro de 1930 tornando-se chefe de um governo provisório. Permanece no cargo por quinze anos, ou seja, até 1945 quando é então deposto. Em consonância com a visão centralizadora do novo governo, em novembro de 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, que teve como primeiro ministro Francisco Campos. A fundação do novo órgão foi de importância

singular para a implementação de reformas educativas em âmbito nacional e para a organização da universidade nos moldes que a concebemos hoje: unificada e dedicada tanto ao ensino quanto à pesquisa.

No intervalo em que foi ministro, de 1930 a 1932, Francisco Campos propôs decretos que em conjunto foram responsáveis por uma reforma principalmente no ensino superior e secundário. No plano do ensino superior estabeleceu as bases do sistema universitário: maior autonomia didática e administrativa, relevo para a pesquisa, difusão da cultura e empenho com o retorno das ações acadêmicas para a comunidade. Para o ensino secundário imprimiu um currículo seriado, o ensino em dois ciclos (fundamental de cinco anos e complementar de dois), de modo a romper com a tradição propedêutica deste nível escolar. Gustavo Capanema, seu sucessor, realiza reformas via decretos-leis que agrupados compõem as *Leis Orgânicas de Ensino*¹². O curso secundário passa a ser composto pelo ginásio com duração de quatro anos e colegial de três, dividido em clássico e científico.

Durante todo o período subsistem embates entre o pensamento educacional do governo, da igreja e de alguns educadores liberais que lançam em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Liderado por Francisco de Azevedo e assinado por mais 26 educadores, o documento parte do princípio da “escola única” e defende o ensino público, gratuito, obrigatório, leigo e sem distinção de sexo. Em contraposição, a Igreja Católica enfatiza o papel da escola privada, reivindica a presença do ensino religioso no currículo e propõe uma educação sexista. A ênfase ao ensino privado é talhada na Constituição de 1937 que sugere a liberdade da iniciativa particular, atenuando o dever do estado como educador.

Durante o Estado Novo, a presença da música enquanto disciplina no currículo das escolas regulares cresce em importância e abrangência. Logo em abril de 1931, é baixado o decreto nº 19.980 (parte da reforma Francisco Campos) que em seu artigo terceiro determina a obrigatoriedade da aula de música para as três primeiras séries do curso fundamental¹³. Em prol desta conquista se destaca a figura de Villa-Lobos cujo projeto de

¹² As Leis Orgânicas de ensino são compostas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946. Dentre eles podemos destacar em 1942 a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹³ **Art. 3º** Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

ensino musical foi simpático aos ideais governistas. Segundo Martins (1992), “o carisma do compositor, aliado ao ‘espírito’ cívico-patriótico da época estabeleceu durante mais de uma década um modelo musical para as escolas do país. Este modelo trouxe profundas repercussões que se prolongaram por quase meio século” (p. 11).

O ensino musical proposto por Villa-Lobos (1887-1959) tinha como base o canto orfeônico e visava a musicalização das massas escolares. As disciplinas implantadas nas escolas variavam em nomenclatura - Música, Canto, Canto Orfeônico, Metodologia da Música - porém, o programa era comum e centralizado em torno de três eixos principais: canto e solfejo, teoria musical e audição fonográfica. Souza (1992) considera que tal ensino se relacionava com objetivos sócio-políticos, sintetizados em conceitos como coletividade, disciplina e patriotismo. As noções de coletividade e disciplina eram suscitadas pelo caráter mesmo do canto orfeônico: coletivo e uniforme e também pelo que Villa-Lobos considerava ser a “força socializadora da música”. O canto não era individual, mas sim de um grupo que em conjunto buscava atingir finalidades comuns, “os orfeões representavam a idéia de uma sociedade em miniatura na qual cada cidadão mantinha um papel, que se não fosse bem desempenhado, interferiria na harmonia do grupo” (LEMOS JÚNIOR, 2005 p. 52). O terceiro conceito, o patriotismo, foi crucial para o desenvolvimento desta modalidade de ensino e graças a ele foi possível a implantação da disciplina em nível nacional. Ao discorrer sobre o teor de seu projeto, Villa-Lobos substancia: “o Canto Orfeônico, praticado pelas crianças e por elas propagado até os lares, nos dará gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando e, ao cantar, devotando-se à pátria” (apud LOUREIRO, 2003, p. 59).

Interessante observar o descompasso entre as tendências educacionais emergentes e os ideais da educação musical villalobiana. À época, a proposta da Escola Nova ganhava impulso e adeptos como uma reação ao que se convencionou denominar “pedagogia tradicional”. O movimento apregoava ser a educação um elemento indispensável para a construção de uma sociedade democrática, daí a exigência por uma escola única,

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho. (grifo meu)

obrigatória e gratuita. Escola vista não como uma preparação para a vida, mas como a própria vida e com funções voltadas para potencializar a reconstrução permanente da experiência e do aprendizado dos alunos. Era forte a idéia do respeito à individualidade do educando mediante a valorização das ações próprias de cada um, o que levou a uma renovação radical das técnicas e metodologias pedagógicas utilizadas até então. Estes preceitos em nada sintonizam com os valores de disciplina e coletividade, tão vitais para a educação musical de Villa-Lobos.

Além das finalidades patrióticas, disciplinadoras e socializadoras, a proposta villalobiana tencionava formar um público apreciador da música brasileira que passava por profundo processo de ressignificação estética e formal. Não podemos esquecer que Villa-Lobos foi destaque na Semana de Arte Moderna e lutava com afinco em favor da emancipação e difusão da música brasileira. Por isto, o repertório do novo ensino incluía canções folclóricas, cantigas brasileiras, sem contar é claro com hinos que exortavam o nacionalismo. Não eram esses os únicos sons ouvidos e entoados nas classes, pois no programa constavam também canções regionais e tradicionais tanto brasileiras quanto estrangeiras, além da audição e estudo de obras dos seguintes períodos da música: clássico, romântico, época contemporânea e moderna.

Devido ao seu potencial formador, o ensino musical recebeu grande atenção do governo e a música tornou-se um dos principais veículos do novo regime. No ensino de Villa-Lobos, objetivos políticos e pedagógicos se entrelaçam e parecem estar de tal forma imbricados e equacionados que ordená-los em termos de importância seria no mínimo um ato imprudente. Loureiro (2003) comenta sobre a interação entre eles,

Esse projeto político musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país (p. 57).

O apoio governamental acrescido à criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema) fez a proposta villalobiana atingir proporções nunca vistas na esfera escolar. Enquanto tomou frente na direção da Sema, de 1932 a 1944, Villa-Lobos colocou em prática um plano de ação pluridimensional para o ensino do canto orfeônico, estabelecendo diretrizes para sua prática e implementando medidas como: a criação de um curso para a formação de professores especializados na disciplina, de um orfeão para cada

escola, organização de bibliotecas e discotecas e realização de grandes espetáculos orfeônicos.

As apresentações contavam com um sem número de crianças, uma massa coral extremamente volumosa. Loureiro (2003) destaca que um dos espetáculos, sediado no estádio de futebol do clube Vasco da Gama, chegou a reunir 40 mil vozes infanto-juvenis e mil bandas de música. Villa-Lobos regeu todo o conjunto do alto de uma plataforma de 15 metros. Os episódios propulsores para a realização das apresentações quase sempre diziam respeito às “grandes datas da pátria”: Dia da Bandeira, Dia do Trabalho, Independência do Brasil, do Pan-americanismo. Eram verdadeiras vitrines para o deleite do país e contribuíam para a exaltação dos sentimentos de coletividade, disciplina e patriotismo. Para muitos autores, esses grandes espetáculos lembravam as manifestações fascistas européias que gozavam da simpatia de Vargas.

Villa-Lobos tinha uma preocupação constante quanto à preparação dos professores para ministrar o canto orfeônico nas escolas. Em 1932 são criados o Curso de Pedagogia de Música e de Canto Orfeônico e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal. À época, a Universidade do Distrito Federal (UDF) oferecia o curso de Formação de Professores Secundários de Música e Canto Orfeônico. Villa-Lobos constava em seu quadro docente ocupando a cadeira de conteúdos musicais.

Em novembro de 1942 é a vez da fundação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, por meio do decreto-lei nº 4.993. Subordinado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde tinha como objetivos além de formar professores de música para o magistério do canto orfeônico nas escolas primárias e secundárias, estudar e elaborar as diretrizes para sua prática, promover pesquisas musicológicas com intuito de restaurar obras brasileiras e gravar em discos os hinos patrióticos e canções populares a serem cantadas pelas crianças em todo o país.

As ações em defesa da formação de professores incluíam cursos de caráter mais abrangente, entretanto os mais freqüentes eram aqueles aligeirados com carga horária reduzida e programas compactos. A este respeito, Loureiro (2003) pontua,

Fazia parte do projeto de canto orfeônico a especialização de professores para sua prática e a formação em breve espaço de tempo, de novos professores. Visando à divulgação do canto coletivo nas escolas brasileiras deixou-se de lado, na fase inicial do projeto, a formação de profissionais altamente qualificados. Dessa forma, atendendo às diretrizes da Sema, foram criados, em diversos estados, órgão filiados para a implantação e divulgação do projeto visando à sua prática em todo país (p. 60).

A insuficiência numérica de docentes para o ensino do canto orfeônico fez com que a formação de professores fosse encarada como uma necessidade emergencial. Neste sentido, a Sema cria nos anos 30 o curso de Pedagogia da Música e de Canto Orfeônico e outros rápidos com duração de um mês. Estes aconteciam no período de férias em muitas capitais do país e atendiam a professores oriundos das escolas normais que, num curto espaço de tempo, recebiam aulas de música e eram considerados aptos a ministrá-las em qualquer parte do país.

Outro importante feito da Sema foi a organização de um detalhado programa de canto coletivo para orientar os professores, que continha hinos patrióticos e escolares obrigatórios a serem praticados indistintamente em todas as escolas brasileiras. Além disso, possuía um repertório de canções folclóricas, o Guia Prático, para ser trabalhado nas instituições. Os professores poderiam adotar processos e métodos próprios, mas não deviam fugir às diretrizes básicas para não comprometer a unidade de ação.

Em 1946, o Canto Orfeônico sofre um processo de reformulação idealizado pelo ministro Raul Leitão Filho, “isto mostra que o ensino de Canto Orfeônico não ocorreu apenas durante o período do Estado Novo. O apoio eminente de Villa-Lobos ao ensino de Música na escola continuou independente da política adotada no país” (LEMOS JÚNIOR, 2005, p. 27). Todavia, a queda do Estado Novo acrescida da dificuldade de implantação do projeto arrefece o movimento. As dimensões do país tornavam difíceis a prática unificada do canto e a formação dos professores. Mesmo com tentativas modernizadoras engendradas pela Sema, a prática do canto nas escolas regride. Segundo Loureiro (2003),

O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massa típicas das ditaduras nazi-fascistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve (...) ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto conduzido pelo Estado Novo. O país se democratizara e para isto era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o canto orfeônico continuasse presente como disciplina, no currículo das escolas, ele já não possuía a mesma importância (p. 63).

À época, vários educadores musicais fazem críticas contundentes às ações villalobianas buscando novas tónicas para o ensino musical no país. Souza (1992) destaca as ações de Sá Pereira, Fagundes e Guaspari. Sá Pereira defendia a música utilizada com

fins em si mesma e não como meio, neste sentido o relevo para questões cívico-patrióticas pouco ou nenhum valor possui. Segundo o autor, as aulas de música precisariam se basear em conceitos musicais específicos e preparar para a educação musical nas escolas de música. Com outro olhar, Fagundes chamava a atenção para necessidade da aula de música estimular o potencial criador das crianças, pontuando ainda sobre a possibilidade de seu uso como auxiliar terapêutico para indisposições nervosas. Guaspari ponderava a importância em se racionalizar o ensino de música e evidenciava a riqueza da atividade lúdica para crianças pequenas. Salientava o predomínio de processos antiquados no ensino musical, em desarmonia com as exigências próprias do espírito infantil.

Embora o projeto de Villa-Lobos seja hegemônico no período, ele não foi o único. Entre os anos de 1938 e 1939, Mário de Andrade elaborou um plano para a criação de um órgão federal responsável por estudar o folclore musical brasileiro, além de propagar e desenvolver a música erudita nacional. Magdalena Tagliaferro propôs em 1940 a reorganização do ensino musical especialmente na Escola Nacional de Música, o antigo Instituto Nacional de Música, que é incorporado à Universidade do Brasil. Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira desenvolvem a metodologia da iniciação musical direcionada para a formação do futuro músico. Diverge em essência da proposta de Villa-Lobos - voltada para as massas escolares - mas com ela guarda algumas similaridades como, por exemplo, a sintonia com o contexto político do país e o emprego de um repertório com forte conotação nacionalista.

1.5 As tendências pró-criatividade da educação musical na Segunda República

Conhecido como Segunda República, o período de 1945 a 1964 marca o retorno do regime democrático. O povo torna a eleger seus governantes pelo voto direto e há uma esperança tácita de que o país progrida de forma acelerada. A Constituição de 1946 adota a postura liberal-democrática e o Brasil é definido como República Federativa. Em 1948, o ministro Clemente Mariano apresenta o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual após longas e inflamadas discussões, é enfim aprovada em 1961, treze anos depois. Segundo Aranha (1996) “quando a lei nº 4.024 é publicada em 1961, já se encontra ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada para a época da apresentação do

anteprojeto, envelhece no correr dos debates e do confronto de interesses” (p. 204). A nova lei não altera a estrutura de ensino definida na reforma Capanema, mas traz algumas novidades como a aceitação da pluralidade de ensino e a extensão do financiamento público às escolas privadas. Neste momento, são criados o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

No campo do ensino musical, o canto orfeônico continua a ocupar o currículo das escolas regulares, mas aos poucos vai perdendo espaço para o movimento da criatividade, que estabeleceu uma nova maneira de fazer, pensar e ensinar a música. A proposta de iniciação musical gestada anteriormente por Liddy Chiafarelli e Antônio Sá Pereira ganha força devido ao alinhamento com as tendências pró-criatividade. Sobre a coexistência do canto orfeônico e a nova proposta, Loureiro (2003) comenta,

Diante dessa situação, não pôde ser evitado o choque desse novo discurso com o canto orfeônico. A adesão dos professores de música à nova proposta para o ensino de música deveu-se ao fato de o canto orfeônico já não apresentar a mesma eloquência dos anos anteriores e a uma maior identidade com a nova metodologia, uma vez que não exigia de seus professores, inseguros e pouco preparados, um conhecimento específico (p. 64).

O momento instituiu como palavras de ordem a criatividade, a liberdade de expressão, a improvisação e o desenvolvimento da sensibilidade da criança. Havia uma busca constante pelo novo, não raro as várias linguagens artísticas eram fundidas. Acreditava-se no processo como mérito principal do ensino, atenuando assim a importância ao produto realizado. Era dado grande valor à espontaneidade criativa do aluno, visto como centro da prática educativa. Como se pode observar, é nítida a influência dos ideais da Escola Nova no movimento.

Os professores de música das escolas públicas regulares se sentem aliviados pela diminuição do controle rigoroso da Sema e, ao mesmo tempo, sofrem com a falta de uma assistência sistemática. Muitos continuam a utilizar a metodologia do canto orfeônico em suas aulas por motivos vários: já possuir um relativo domínio de sua prática, acreditar na relevância dos valores subjacentes a esta modalidade de ensino, contar com material apropriado para o desenrolar das atividades. Para outros, a carência na formação justifica a adesão à nova proposta que ao valorizar a criatividade, a livre expressão, acaba por não exigir do professor domínio de conteúdos próprios da área musical. De maneira geral, Loureiro (2003) percebe uma postura conservadora dos professores tanto de escolas públicas regulares quanto aqueles dos conservatórios e escolas de música. Estes últimos

permanecem ligados aos padrões tradicionais europeus dos séculos XVIII e XIX com apelo irrestrito pela música e práticas pedagógico-musicais do passado. Sendo assim, “com exceção de algumas escolas consideradas de vanguarda, as demais se mantiveram omissas às novas propostas que surgiram para a educação musical” (LOUREIRO, 2003, p. 65).

A tendência para a renovação é, entretanto, irrefreável. Em 1948, o professor e artista plástico Augusto Rodrigues cria a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro. Com o intuito de disseminar uma educação criadora, inserindo a atividade artística no processo educativo, a instituição adota como princípios: a crença na criatividade inerente a cada indivíduo, a deferência à liberdade de expressão, o entendimento da prática artística como elemento indispensável para o desenvolvimento equilibrado do educando. A escolinha opunha-se claramente ao ensino de música em moldes tradicionais e, aos poucos, foi se propagando pelo país: em 1958, já eram vinte em funcionamento em todo o Brasil. Outra instituição de caráter inovador foi criada por Liddy Chiaffarelli Mignone em 1952. O Centro de Estudos de Iniciação Musical acoplado ao Conservatório Brasileiro de Música contestava posturas consideradas antiquadas e clamava pela necessidade em abandonar “o velho”.

Durante o final dos anos 40 e no transcorrer das décadas de 50 e 60 o que se percebe no plano do ensino musical é o embate de tendências absolutamente divergentes. Se por um lado o canto orfeônico resiste dando seus últimos suspiros de vida, por outro as tendências baseadas na criatividade começam a alçar vôos cada vez mais ousados. A recusa ao convencional e o rompimento com o estabelecido demolem as barreiras entre as várias linguagens artísticas que tendem no momento posterior a se fundirem numa só prática. A arte passa a ser valorizada, sobretudo, como forma de expressão humana e questões relacionadas com o rigor técnico e científico são provisoriamente relegadas para segundo plano. Neste contexto, a música se curva aos sentimentos, à liberdade e o ensino musical se restringe a práticas intuitivas, supervalorizando o potencial criativo do aluno.

1.6 O Regime Militar e a implantação da Educação Artística

O golpe militar de 1964 impõe ao país uma nova conjuntura política, econômica, social e educacional. A ditadura é imposta sob o pretexto de livrar o país da corrupção e do

comunismo, mas acaba por instituir o governo do arbítrio, a ausência do estado de direito e a perda do poder de participação e crítica do povo brasileiro. Devido ao seu potencial ideológico, a educação recebe atenção especial do governo militar que em 11 de agosto de 1971 sanciona a lei nº 5.692 responsável por fixar normas para o ensino de primeiro e segundo graus. A LDB nº 4.024/61 não é revogada, porém sofre alterações determinantes para a transição de um modelo legal com motivos liberais para outro com tendências claramente tecnicistas.

O sistema de ensino passa a ser organizado em dois níveis: de primeiro grau com duração de oito anos e de segundo grau com duração de três ou quatro anos, é normatizada ainda a modalidade do ensino supletivo. Dentre as novas medidas da lei nº 5.692/71, destacam-se: a extensão da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos (ensino de primeiro grau), a legitimação do princípio de continuidade ao determinar a passagem necessária e seqüencial de uma série para outra tanto no 1º quanto no 2º grau, o estabelecimento da terminalidade ao considerar que ao final de cada nível o aluno estaria capacitado a se inserir no mercado de trabalho. A nova lei traz algumas proposições produtivas, das quais a maioria se mostra inoperante. Seu ideal é tecnicista e a proposta de formação está diretamente relacionada com o preparo de capital humano, ou seja, com o treinamento do aluno para sua inserção eficiente na cadeia produtiva. Após analisá-la, Aranha (1996) conclui que “a reforma não só foi um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira” (p. 215).

Para deliberar sobre o ensino de terceiro grau é promulgada a lei nº 5.540/68 que determinava, dentre outros, a extinção da cátedra, a integração de faculdades em universidades para facilitar o uso técnico e proveitoso dos recursos materiais e humanos, a criação do sistema de créditos, a divisão em departamentos e a negação da autonomia universitária. Segundo Aranha (1996), em tal reforma “o viés tecnocrático se sobrepõe ao pedagógico” (p. 214).

A lei nº 5.692 em seu artigo sétimo assim estabelece: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (grifo meu). A obrigatoriedade da Educação Artística no ensino de primeiro e segundo graus trouxe alterações substanciais quanto ao ensino da arte e da música na escola regular. Sua inclusão no currículo, longe de significar

um entendimento sobre a importância da Arte na formação integral do indivíduo, souo como uma concessão à tradição humanística da educação brasileira.

A recém-criada disciplina abarcava as artes plásticas, artes cênicas, desenho e a música, com objetivo de sensibilizar o aluno para as artes desenvolvendo seu gosto pela fruição. Contudo, a fusão de várias modalidades artísticas em uma só disciplina incorreu na diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem ou até mesmo em sua exclusão do espaço escolar. Ao trazer como palavras de ordem a integração e a polivalência, a Educação Artística representou a consolidação dos ideais propostos pela tendência pró-criatividade. Neste sentido, Penna (2004a) afirma:

... difundia-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. Desse modo, a lei 5.692/71 vem oficializar a 'pró-criatividade', tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar (p. 22).

Mais uma vez é possível observar o desafino entre os valores educacionais em voga no período e aqueles difundidos pela educação musical. A perspectiva tecnicista lançada pelos organismos oficiais no final da década de 60 e início dos anos 70 pressupunha uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor. O aluno era reduzido a um indivíduo que reagia aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola para ter êxito e avançar. Seus interesses e processos particulares não eram considerados e a atenção que recebia era para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deveria implementar. Esta concepção é bastante adversa da tendência pró-criatividade que norteou a nova disciplina Educação Artística, impregnando-a de valores como criatividade, liberdade de expressão e espontaneísmo artístico.

Devido à ausência de profissionais com o perfil polivalente requerido pela disciplina, criam-se cursos de formação de professores. Em 1973, são legalmente estabelecidos os cursos de licenciatura em Educação Artística, divididos em curta e longa duração. O de menor duração, licenciatura de 1º grau, capacitava para o exercício profissional neste nível de ensino, sendo uma modalidade de licenciatura curta. Aquele com carga horária estendida, licenciatura plena, combinava uma instrução geral com habilitações específicas em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho. De maneira geral, os cursos objetivavam formar o professor que atuaria com todas as áreas artísticas no espaço escolar. Era uma aspiração incongruente porque aos egressos da licenciatura curta

faltava uma formação mais aprofundada e aos da licenciatura plena a exigência soava ambígua, contrastando com a formação específica oferecida ao cabo do curso. Requeria-se deles, ao mesmo tempo, um processo de especialização em nível acadêmico e outro de generalização no plano da prática pedagógica escolar.

Nestas circunstâncias, a problemática da formação irrompe com ímpeto. Como formar um profissional apto a trabalhar, no mínimo satisfatoriamente, com todas as linguagens artísticas na escola regular? Há possibilidade de esta formação produzir o efeito desejado? Atualmente existe um consenso sobre a inviabilidade em se formar o educador artístico. Ainda que sua preparação se dê em cursos de nível superior de longa duração, é presunçoso esperar dele um domínio regular nas diversas modalidades artísticas. A dificuldade para concebê-lo se agiganta mais quando observamos a carência de uma formação artística contínua durante toda a Educação Básica. O educador artístico é, em última análise, um profissional irrealizável, inabilitado a trabalhar satisfatoriamente com todas as modalidades artísticas sem incorrer no alijamento das peculiaridades próprias de cada uma delas.

Cabe aqui um breve parêntese: antes mesmo da criação dos cursos de Educação Artística, a Escolinha de Arte do Brasil organizava cursos destinados à formação de arte-educadores, o primeiro deles recebeu a alcunha de Curso Intensivo de Arte na Educação (Ciae). Durante alguns anos, a instituição foi a única a desenvolver programas de treinamento para arte-educadores e a mantê-los de forma permanente através de convênios. Segundo Loureiro (2003), “a escolinha vai exercer grande influência na organização dos cursos de licenciatura voltados para o ensino de educação artística” (p. 71).

Todo o esforço para formar o educador artístico polivalente mostrou-se vão porque a própria noção de educador artístico é estéril. Na prática escolar, o que se observou foi o privilégio dado às artes plásticas em detrimento das demais linguagens. A música quando não escamoteada do currículo ou usada como pano de fundo para a expressão plástica e teatral era trabalhada tendo por base o espontaneísmo expressivo. O despreparo dos professores contribuiu para que o ensino musical incorresse em práticas recreativas e lúdicas, distantes de questões propriamente musicais. Os conteúdos e técnicas característicos desta linguagem foram esvaziados, praticamente desconsiderados.

Embora a inclusão da Educação Artística demonstre uma possibilidade da inserção da música no currículo revela, outrossim, a abertura a qualquer uma das linguagens

artísticas ou todas concomitantemente ou apenas uma ou, ao extremo, nenhuma delas. As pesquisas apontam, entretanto, o domínio das artes plásticas “de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje...” (PENNA, 2004a, 22).

Vale a pena polemizar a que se deve a hegemonia das artes plásticas em detrimento da música nas escolas regulares desde a promulgação da lei nº 5.692/71. Dentre as inúmeras razões sobressai a postura do próprio educador musical que, em regra, prefere dedicar-se exclusivamente ao ensino de música nos conservatórios, preterindo a educação musical na escola regular¹⁴. A predileção pelos conservatórios é explicada por serem eles ambientes especializados, de antemão propulsores da prática musical, além de valorizados socialmente. São espaços protetores onde a tradição é consagrada e diferem da escola regular à medida que esta requer do educador musical uma postura de enfrentamento, de luta e, até mesmo, de conquista do espaço da música enquanto campo do saber com objeto de estudo, metodologias e conteúdos próprios.

A escola regular é o palco da multiplicidade e do desafio e o educador musical parece não estar preparado para atuar nele. As causas desta inaptidão se devem, em grande medida, à formação inicial nas escolas/ faculdades de música que parecem relutar em admitir a escola regular como espaço de trabalho e, em consequência, não preparam seus alunos para atuar neste ambiente tão peculiar. A formação precisa ser redimensionada, há “necessidade de se repensar os cursos de formação do professor, buscando baseá-los em uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica...” (PENNA, 2002, p. 18). De modo amplo, é necessário questionar o descompromisso de todos - educadores musicais e universidades - para com a Educação Básica e a escola regular.

A propósito, é preciso atentar para a formação musical oferecida nos conservatórios, bem apartada do perfil focado pela arte-educação. Os conservatórios, muitas vezes, se mantêm incólumes às várias transformações pelas quais passam o ensino de música e

¹⁴ A este respeito é de grande valor a pesquisa realizada por Penna (2002) junto aos professores de Arte nas escolas públicas da grande João Pessoa – PB. Dos 160 professores com formação em Educação Artística que ministram a disciplina Arte no ensino fundamental, 102 possuem habilitação em Artes Plásticas e apenas 4 em Música. No ensino médio, o número de professores com habilitação em Música totaliza 5, contra 24 com formação em Artes Plásticas. Outra pesquisa esclarecedora neste sentido, realizada por Nogueira (1994), aponta que dos 428 professores de Educação Artística da rede estadual de ensino de Goiânia, apenas 3 são habilitados em música: dois licenciados em Educação Artística (habilitação Música) e o outro graduado em Música (bacharelado). Embora os dados sejam provenientes de estudos localizados, tornando inadequada uma generalização, eles refletem a situação vivenciada por muitas outras regiões brasileiras.

permanecem investindo no padrão tradicional técnico-profissionalizante. O acesso, salvo louváveis exceções, continua restrito a uma pequena parcela da população já familiarizada com processos artístico-musicais ou àqueles que possuam “dom”. O projeto de formação é freqüentemente centralizado na música erudita do passado, havendo uma dificuldade forte em acompanhar tendências composicionais renovadoras. É extrema a ênfase dada às questões técnicas, as quais desvalorizam o fazer musical em muitos momentos. Em franca oposição ao modelo da arte-educação, a prática pedagógica centra-se no professor e na transmissão de conteúdos.

Em síntese, não raro os conservatórios se constituem em espaços de reprodução de uma tradição celebrada como um mito. O profissional aí formado terá grande dificuldade em atuar fora dos ambientes previamente concebidos como as salas de concerto ou o ensino no interior do próprio conservatório. As escolas regulares dificilmente serão consideradas enquanto campos de atuação. Por isto, o desafio persiste quanto à formação de professores de música empenhados num projeto de democratização do ensino musical, que não pode prescindir de uma ação competente no universo da Educação Básica.

1.7 Novas perspectivas para a educação musical no Brasil hoje

A década de 80 assiste ao término da ditadura e ao avanço progressivo do processo de redemocratização do país, com marco na eleição do primeiro governo civil após 20 anos ditatoriais. Tancredo Neves é eleito pelo voto indireto, resquício do regime autoritário, à revelia dos movimentos populares em prol das diretas já. Contudo, não chega a assumir o cargo e em seu lugar toma posse o vice José Sarney. O anseio por uma nova constituição é expresso e determina a formação de uma Assembléia Nacional Constituinte cujos trabalhos se estendem de fevereiro de 1987 a outubro de 1988 quando é enfim promulgada a nova Constituição. A Carta Magna de 1988 tenciona pôr fim aos vestígios formais do regime autoritário e avança no sentido de garantir aos cidadãos direitos sociais e políticos. Logo em seu artigo quinto estabelece “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Intitulada “Da educação”, a seção I do capítulo III é integralmente dedicada aos assuntos educacionais. O primeiro artigo da seção, de número 205, dispõe “A educação,

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No transcorrer da seção determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; extensão progressiva do ensino obrigatório e gratuito ao nível médio; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo; atendimento em creches e pré-escolas para crianças com idade inferior a seis anos; gestão democrática do ensino público; valorização dos profissionais do ensino; liberdade do ensino à iniciativa privada; autonomia universitária.

Após a aprovação da Constituição em 1988, restava edificar uma lei complementar que tratasse das diretrizes e bases da educação nacional. O processo de tramitação da nova LDB contou com a concorrência de dois projetos. O primeiro resultou de um amplo debate envolvendo não somente a Câmara Federal como também a sociedade civil representada por entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos da área da educação ouvidos, sobretudo, durante o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Foi aprovado pela Câmara Federal em 1993 e ao chegar ao Senado teve como relator o senador Cid Sabóia, por isto ser conhecido como Substitutivo Cid Sabóia. Em fase final de aprovação, é suplantado pelo projeto apresentado por Darcy Ribeiro que contava com o apoio do governo e do ministro da educação. A segunda versão deste projeto constitui a base do texto da lei aprovada e promulgada em dezembro de 1996.

Em consonância com o proclamado pela Constituição de 1988, a LDB 9.394/96 determina em seu artigo 2 “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com o intuito de estabelecer diretrizes para a Educação Básica, orientar os currículos e conteúdos mínimos visando a assegurar uma formação basilar comum em todo o território brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e médio. Nunca é demais lembrar que tais documentos têm efeito norteador e não possuem formalmente um caráter obrigatório.

No que concerne ao ensino de Artes, a LDB em seu artigo 26, parágrafo segundo prevê “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis

da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O RCNEI em seu terceiro volume designado *Conhecimento do mundo* traz propostas para a prática do movimento, das artes visuais, da música, da linguagem oral e escrita, da natureza e a sociedade e da matemática. Para o Ensino Fundamental, há o PCN de Arte que além de caracterizar a área, seus objetivos e conteúdos, descreve quatro modalidades artísticas - artes visuais, dança, música e teatro – a serem contempladas no universo escolar. No ensino médio, a Arte é uma disciplina potencial da área *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* que compõe a base nacional comum. Às modalidades do Ensino Fundamental é acrescida a de artes audiovisuais.

Os vários termos legais e normativos de âmbito nacional contemplam a arte e, especificamente, a música em suas considerações, “surge, assim, uma oportunidade para a área valorizar e legitimar as aulas de música nos currículos escolares” (CERESER, 2004, p. 29). Não obstante, Penna (2004a) pondera que:

... as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino (...) essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.692/71 (p. 25).

A legislação é marcada por uma maleabilidade que se aproxima da incerteza. A música ocupa um lugar potencial assim como acontece com as demais linguagens artísticas, mas não há garantia de sua presença na prática escolar. Assim como acontecia na Educação Artística, a música permanece subordinada ao campo maior da Arte e nenhuma norma legal a torna obrigatória, efetivamente, no espaço escolar. Mais uma vez, é grande a responsabilidade dos educadores musicais que precisariam levar em conta a escola regular enquanto campo importante de atuação para efetivar uma educação musical de caráter mais abrangente. Enfim, soluções carecem ser criadas para garantir a presença da música na Educação Básica quer seja junto aos próprios educadores musicais quer seja na busca de caminhos alternativos.

Ainda que o ensino musical permaneça à margem da escola regular, não podemos desconsiderar algumas iniciativas que, mesmo isoladas, tentam levar a efeito a música como disciplina permanente no currículo. A experiência advinda de tais práticas pode

auxiliar na construção de novas propostas e novas possibilidades de intervenção e alcance do ensino musical¹⁵.

Além da inexistência de normatização que estabeleça a obrigatoriedade de fato, contribuem para a ausência do ensino sistemático de música no ambiente escolar um melhor entendimento sobre o papel da música na formação da criança e do jovem, um direcionamento que dê à educação musical identidade de saber escolar e, destacadamente, a formação de professores em termos quantitativo e qualitativo que levem adiante esta missão. A problemática da formação vem sendo trazida à baila por várias pesquisas (PENNA, 2002 e 2004; NOGUEIRA, 1994 e 2002; BELLOCHIO, 2001 e 2003; FIGUEIREDO, 2004; CERESER, 2004) cujas investigações situam-se na interseção entre a educação e a música. Questionam a carência quantitativa de profissionais especializados aptos a ministrá-la na escola regular e até mesmo se suas formações acadêmicas conseguem dotá-los de habilidades para fazê-lo. Junto às indagações encontram-se propostas e ações que fazem crer na possibilidade de uma inserção produtiva e sistemática da linguagem musical como área do saber no currículo da Educação Básica.

Uma proposição interessante, repleta de polêmica e controvérsias, sobressai: aquela sobre formar musicalmente o pedagogo, um profissional generalista apto a lidar com as mais diferentes áreas do saber, e também com a música, se bem preparado, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental¹⁶.

Loureiro (2003) aponta que “apesar de todas essas dificuldades, o momento é de mudança, sendo propícia a retomada da música nas escolas” (p. 77). Consciente do quadro desolador da música no universo escolar torna necessário uma tomada de atitude, de enfrentamento convicto e fundamentado para que o ensino musical não seja silenciado nas escolas regulares. Privar crianças e adolescentes de uma formação musical significa despojá-los dos prazeres e gostosuras da experiência estético-musical, destituí-los da compreensão crítica dos processos envolvidos com a construção da música e, em última instância, lançá-los inadvertidamente no mundo pernicioso da Indústria Cultural.

¹⁵ Loreiro (2003) cita cinco experiências produtivas neste sentido: na Didá Escola de Música, em Salvador; no Centro Educacional Daruê Malungo na cidade do Recife; o projeto “Música na Escola”, parceria entre a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e o Conservatório de Música Brasileira; na Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, que funciona dentro da área da Fundação Helena Antipoff na cidade de Ibitiré (MG) e o projeto “Música na Escola” implantado pela Secretaria do Estado de Minas Gerais nas escolas públicas da rede estadual sobre o qual a autora debruça suas análises.

¹⁶ Sobre esta proposta o item dois do capítulo seguinte irá se debruçar.

CAPÍTULO 2

INTERFACES DA RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E MÚSICA

“Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores”

João Amós Comênio - Didática Magna (1632).

O presente capítulo busca potencializar o diálogo entre a Pedagogia e a música, debatendo de modo específico a relação entre o pedagogo e a linguagem musical. O objetivo último é trazer elementos que demonstrem as possibilidades de enriquecimento recíproco: o pedagogo incrementando a linguagem musical nas séries iniciais da escola regular e a música fortalecendo sua formação, identidade e prática profissional. Assim, mostrou-se necessário uma divisão binária: a primeira parte, tratando da história da Pedagogia no Brasil, é vital para a compreensão dos desafios enfrentados pelo curso; a segunda põe em destaque as várias perspectivas da relação entre o pedagogo e a música em seu campo de trabalho peculiar (séries iniciais da escolarização) e durante sua formação inicial.

2.1 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil: indefinições e ambigüidades

A história do curso de Pedagogia no Brasil é intrincada, repleta de polêmicas que vão desde a discussão sobre o perfil do profissional a ser formado até o questionamento do próprio estatuto epistemológico da ciência pedagógica. O processo responsável por sua legitimação vem se constituindo num emaranhado de propostas divergentes, contrastantes, muitas vezes, inconciliáveis.

O curso foi instituído no Brasil por intermédio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que ordenava sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesta ocasião, foram criadas no interior da instituição seções

fundamentais de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma especial, a de Didática. A Seção de Pedagogia organizou o curso homônimo com duração de três anos destinado à formação dos bacharéis, “técnicos em educação”. A especial estabelecia o curso de Didática, em um ano, dedicado a formar profissionais para o exercício do magistério. Àqueles que concluíssem o bacharelado era conferido o diploma de bacharel em Pedagogia; ao realizarem, em continuidade, o curso de didática, recebiam o título de licenciado para as disciplinas incluídas no curso anterior¹⁷. Aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Tal estruturação deu origem ao modelo conhecido pela fórmula “3+1”, ou seja, três anos de bacharelado aos quais se sobrepõe mais um para a licenciatura. Ao analisá-lo, Martelli e Manchope (s.d) concluem que “esta organização curricular baseava-se na separação bacharelado - licenciatura, causando a dicotomia entre dois elementos componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática” (p. 3).

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar o cargo de técnico em educação criado pelo Ministério da Educação. Sua destinação profissional não parecia muito clara, exceto a oferecida pelo ministério, e o mercado de trabalho não auxiliava na solução da problemática à medida que não revelava *per si* as ocupações próprias e específicas deste novo profissional. Neste sentido, à carência na caracterização do bacharel era acrescida a inexistência de um campo profissional que o demandasse.

Com o título de licenciado, o curso Normal (magistério em nível secundário) constituía-se seu mais importante campo de atuação profissional, embora não exclusivo. À época, segundo Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei, nº 8.530/46, qualquer graduado poderia se incumbir de lecionar neste curso. Desta forma, nem mesmo com a licenciatura, o pedagogo encontrava um campo de trabalho que lhe fosse peculiar.

Em vista disso, pode-se perceber que a indeterminação quanto à identidade do curso de Pedagogia se manifesta desde sua criação, em virtude duplamente da ausência de um perfil formativo bem delineado e de um campo de trabalho que demandasse seus egressos. Parece complicado entender o invento de um curso que não tem claro quem deseja formar,

¹⁷ As matérias do bacharelado eram: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação. Para concluir a licenciatura dever-se-ia cursar as disciplinas: Didática Geral e Didática Especial.

para que formar e para onde encaminhar. Nesta direção, Bissoli da Silva (1999) assinala: “o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (p. 63).

Para atender aos dispositivos da LDB 4.024/61, em 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE) lança a segunda regulamentação para o curso de Pedagogia, o Parecer CFE nº 251/62 relatado pelo então conselheiro Valnir Chagas. O novo documento introduz pequenas alterações perfazendo um retoque ténue sobre a legislação anterior.

No início dos anos 60 havia um questionamento explícito acerca do curso de Pedagogia no Brasil; indagações sobre sua existência e pertinência foram trazidas à baila: a Pedagogia possui conteúdo particular? É apropriada a formação de profissionais da educação pelos moldes vigentes? A LDB 4.024/61 estabelecia que o ensino primário deveria ser ministrado por egressos do curso normal (art. 52) enquanto o ensino médio - ginásial e colegial - exercido por professores formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (art. 59).

Não obstante, era corrente a idéia de que o professor primário deveria se formar em nível superior e os técnicos em educação, em estudos posteriores ao da graduação. Valnir Chagas não discordava de tais deslocamentos, porém considerava-os factíveis apenas no futuro. Defendendo a idéia de permanência do curso, o conselheiro passa a trabalhar no sentido de fixar seu currículo mínimo e duração. Na modesta tentativa de delimitar o profissional a ser formado, o parecer aponta para o técnico em educação ou especialista em educação, um bacharel cujas funções se relacionavam à realização de tarefas não docentes no espaço escolar, além de estabelecer a licenciatura que respondia à preparação de professores para o magistério de disciplinas pedagógicas no curso normal¹⁸. Diferentemente do esquema anterior, licenciatura e bacharelado deveriam ser cursados concomitantemente, em cursos com duração média de quatro anos. Com isto, intentava-se suprimir o fosso entre as duas modalidades formativas, tão característico do modelo “3+1”. Todavia, Brzezinski (1996) aponta que:

¹⁸ O currículo mínimo do bacharelado era fixado em sete matérias, cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. As opcionais deveriam ser selecionadas entre: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículo e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para concluir a licenciatura o aluno deveria cursar Didática e Prática de Ensino.

“Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por ‘um passe de mágica’, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado” (p. 57).

Apesar destas pequenas modificações permanecem os impasses quanto à imprecisão do curso, à indefinição dos seus objetivos, à falta de delimitação e regulamentação do mercado de trabalho para seus egressos. Embora o campo da docência tenha sido mais bem esboçado quando se coloca a licenciatura para formar professores de disciplinas pedagógicas do curso normal, a continuidade da invasão deste nicho por profissionais de outras áreas revela a não-exclusividade de atuação do pedagogo, tornando ainda difusa sua identificação profissional. No que tange ao campo de trabalho do técnico em educação, o parecer não faz nenhuma referência direta. Chega a oferecer algumas pistas como a execução de tarefas não-docentes, mas está longe de estabelecer com clareza sua área particular de atuação.

Interessante ponderar que o parecer inicia fixando o currículo mínimo para a Pedagogia sem lançar mão de elucidar o perfil do profissional a ser formado e tampouco considerar a existência de um campo de trabalho que o requeira. Ao se afastar, ainda que com alguma habilidade destas questões, o parecer revela sua esterilidade e, por conseguinte, a fragilidade da Pedagogia, um curso “longe de conseguir alguma afirmação social” (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 65-66).

Em 1969, Valnir Chagas propõe uma nova conformação para o curso de Pedagogia cumprindo os dispositivos da Lei Federal nº 5.540/68, a Lei da Reforma Universitária. O Parecer CFE nº 252/69 fixa os currículos mínimos e a duração, além de traçar os objetivos fundamentais do curso, a saber, o preparo de professores para o ensino normal e de especialistas junto às áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

Diante disto, estabelece um currículo bipartido composto por uma base comum de disciplinas destinadas à fundamentação pedagógica geral e outra diversificada para atender às exigências peculiares das recém-criadas habilitações específicas¹⁹. Mesmo com diversas

¹⁹ A base comum é composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. Quanto à parte diversificada, a estrutura é:

- para a habilitação em Orientação educacional: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais;

modalidades de formação, prevê um só diploma de licenciado. O documento parece resolver os principais impasses enfrentados pela Pedagogia à medida que deixa claro o profissional a ser formado, ajusta ao perfil estabelecido uma estrutura curricular compatível e aparentemente põe fim à dicotomia entre licenciatura e bacharelado ao decretar, dentre outros, uma titulação única a todos os seus concluintes. Martelli e Manchope (s.d) salientam, entretanto, que

A concepção dicotômica, característica do currículo anterior, continuava presente na nova estrutura do curso, apenas sobre uma outra forma de organização curricular. Sua essência preconizava a *intensa especialização de funções e de formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho*. (...) O curso baseado nas habilitações formava o profissional específico para áreas também específicas, contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico... (p. 5; grifo das autoras)

O Parecer CFE nº 252/69 evidencia seu viés pragmático ao instituir as habilitações e, com elas, a noção de correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas pela profissão. Seguindo a nova estrutura, o graduando deveria cursar as matérias do ciclo básico num primeiro momento e logo em seguida se encaminhar para a modalidade que lhe aproovesse. Podia cursar até duas delas ao mesmo tempo e ainda retornar futuramente para a obtenção de outra (s). Tanto ao Conselho Federal de Educação quanto às Instituições de Ensino Superior era facultado o direito de criar novas habilitações, adequadas às necessidades próprias de cada contexto.

Além de especialista em uma ou mais áreas educacionais, qualquer pedagogo estaria apto a atuar como professor do ensino normal, ministrando as disciplinas da base comum e, também, as específicas do ciclo profissional. A formação justaposta do professor e do especialista num só curso permitiu a coexistência de duas tendências em princípio inconcordáveis, uma generalista e outra tecnicista (BISSOLI DA SILVA, 1999). A primeira era atendida quase que exclusivamente quando da formação geral e a segunda, durante o

• para a habilitação em Administração escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação;

• para a habilitação em Supervisão escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas;

• para a habilitação em Inspeção escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

• para a habilitação em Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau, Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio).

processo de especialização. A fragmentação decorrente desta estrutura é manifesta, gerando uma visão reducionista porque parcial da ação educativa escolar.

Soma-se às funções descritas, o magistério para as séries iniciais do primeiro grau, já que “tenha se reconhecido também, nesse momento, o direito de seus diplomados ao magistério primário” (SCHEIBE, 2006, p. 181). O parecer compactua com a máxima “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o professor para o ensino primário tem condições de atuar neste nível de ensino. Por outro lado, reconhece a carência formativa dos pedagogos para a realização desta prática. O impasse é resolvido mediante a determinação da obrigatoriedade em cursar certas disciplinas para a aquisição do direito.

O novo modelo de formação qualificava uma gama diversificada de profissionais cujas atuações dar-se-iam em campos exclusivos e diferentes entre si. A tentativa em conjugar perfis tão variados em um só curso deu à Pedagogia um aspecto pretensioso: o parecer superestimava suas funções. A este respeito, Bissoli da Silva (1999) comenta que “como resultante da precipitação das especialidades pedagógicas para a graduação, ocorreu o ‘inchaço’ do curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados. São por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele...” (p. 60).

A variedade dos profissionais formados trouxe à tona novas problemáticas. O caráter específico de cada habilitação fez crer na necessidade de vários pedagogos em cada escola, o que era inviável quer seja pelas precárias condições econômicas da maioria das escolas brasileiras, quer seja pela divisão do trabalho pedagógico gerado por tal situação. Outro ponto refere-se a uma contradição: ao mesmo tempo em que o mercado encontrava-se definido (o inspetor se incumbiria da inspeção; o administrador, da administração e assim por diante) o pedagogo ainda enfrentava problemas em ocupá-lo à medida que a especialização em nível de graduação em muito restringia seu campo de trabalho. Acrescenta-se ainda, o fato de que “as redes de escola de 1º e 2º graus acabaram absorvendo pouco da grande quantidade de professores e especialistas formados pelo curso de Pedagogia” (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 68).

A idealizada abolição da dicotomia entre licenciatura e bacharelado não chegou às vias de fato. Era um contra-senso a criação de habilitações visando formar especialistas e a taxação do título de licenciado aos seus concluintes. A questão da identidade profissional foi outro ponto crítico enfrentado pelo curso ao preparar pedagogos tão plurais: quem era afinal o pedagogo? Qual elemento lhe conferia identidade enquanto tal?

Paradoxalmente, os aspectos que pareciam resolvidos pelo Parecer CFE nº 252/69 se transformaram em seu calcanhar-de-aquiles. A divisão entre bacharelado e licenciatura, o campo de trabalho, a identidade do egresso permaneceram questões ainda irresolutas, carentes de encaminhamentos mais produtivos. No momento subsequente, várias forças se constituiriam no sentido de apontar novas direções para o curso de Pedagogia no Brasil.

Ao final da década de 70, irrompe uma forte mobilização de estudantes universitários, professores, órgãos e entidades educacionais, visando intervir nas decisões sobre a conformação do curso de Pedagogia e das demais Licenciaturas. Instala-se um clima de efervescência na comunidade universitária, expresso pela disseminação de encontros, seminários, conferências e produções teóricas sobre o assunto. Em 1978, acontece o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, decisivo ao ensejar uma reação organizada tendo em vista repensar os estudos pedagógicos em nível superior. Nesta ocasião, há um consenso acerca da necessidade em estender o debate por todo o país.

No ano de 1980, a PUC de São Paulo organiza a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) cujos trabalhos se orientaram no sentido de desencadear uma mobilização nacional para intervir nos rumos do processo. A partir de então é criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores ramificado em comitês regionais espalhados em diversos pontos do país. O Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, regional de São Paulo, produz em 1981 uma “Proposta Alternativa para a Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (Anteprojeto)” que condensava as principais proposições do comitê. A proposta possuía um forte teor provocativo, propiciando o aquecimento do debate e a ampliação das bases do movimento.

Dois anos depois, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFCE), formada em substituição ao Comitê Pró-Participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, lança uma proposta intitulada “Documento Final”. Nela, a docência é firmada como a base da identidade de todo educador. Ademais, é concebida a *base comum nacional*, ou seja, um núcleo comum de estudos para os cursos de formação de professores objetivando a compreensão das questões educacionais brasileiras. No que concerne à Pedagogia, é notório o fortalecimento do curso, tornando impropriedade o questionamento quanto à sua existência.

À medida que a Pedagogia se fortalece enquanto curso, o impasse a respeito da identidade do pedagogo passa a ser assumido de maneira explícita. Bissoli da Silva (1999) explica que “a recuperação da idéia da Pedagogia enquanto curso trouxe em seu bojo a recuperação, também, da questão da identidade do pedagogo” (p. 83). O debate passou, pois, a se orientar para a explicitação de questões referentes à identidade da Pedagogia como campo de conhecimento. Afinal, mostrava-se imperativo delimitar a dimensão teórico-epistemológica da ciência pedagógica para então estabelecer a identidade do curso e construir uma estrutura curricular compatível. Os diversos grupos do interior do movimento concluíram alertando para a importância em dar continuidade às discussões, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre o tema.

Durante a década de 80 e em momentos subsequentes continuam a acontecer encontros nacionais para o aprofundamento das discussões, onde inúmeras alternativas são postas em conflito. Ao longo de todo o processo, coexistem, não harmonicamente, propostas com fundamentos inconcórdaveis. É o caso daquela defendida por José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e outros tantos educadores que consideram a Pedagogia como um campo de conhecimento sobre a educação em sua totalidade e historicidade, com identidade e problemáticas próprias.

Nesta concepção, o trabalho pedagógico e o trabalho didático não são tomados como sinônimos, pois o primeiro está relacionado à atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, enquanto que o segundo constitui-se numa forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula. Sendo assim, “a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (...). A pedagogia é maior que a docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 157).

Em conformidade com esta idéia basilar, há a defesa da formação do pedagogo *stricto sensu* diferente do profissional docente, estabelecendo dois cursos distintos no interior das Faculdades de Educação: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores. Embora discutida e apoiada por um considerável número de professores, tal proposta não foi encampada pela direção do movimento à medida que “implica total discordância do mote do movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, herdado dos pareceres de Valmir Chagas: ‘a base da identidade profissional do educador é a docência’” (LIBÂNEO, 2001, p 31)

Importante mencionar que atentas às novas determinações do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares de modo a formar não mais o especialista segundo a legislação vigente, mas sim professores para atuar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Durante a década de 90, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), sucessora da CONARFCE, desloca a centralidade das discussões de temas específicos do curso de Pedagogia para aqueles relacionados com a formação dos educadores em geral. O conceito de *base comum nacional* é dilatado e passa a envolver “a defesa de uma *política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada*” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 6; grifo das autoras). A bandeira da *base comum nacional* se transforma em instrumento de luta contra a degradação da profissão docente, sendo “poderoso referencial para garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade...” (FREITAS, 2002, p. 3; grifo da autora). Contudo, o deslocamento do debate é apenas provisório, pois “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais da Educação Básica, trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões e, com ele, a questão de sua identidade” (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 85).

A nova LDB 9.394/96 contém três artigos especialmente polêmicos quanto à formação dos profissionais da educação. O artigo 62 estabelece a formação de docentes em nível superior tanto em universidades quanto nos Institutos Superiores de Educação, porém admite a formação em nível médio na modalidade Normal para o magistério da Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O artigo 63, ao explicitar as características dos Institutos Superiores de Educação, traz à cena o curso Normal Superior destinado à formação de docentes para Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. E, por fim, o artigo 64 fixa duas instâncias para a formação do especialista: em curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Não menos controverso é o artigo 87 que institui a chamada década da educação (1997-2007) e em seu parágrafo quarto prevê, ao final de 10 anos, a admissão exclusiva de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A partir destas determinações legais, o curso de Pedagogia vê mais uma vez sua identidade abalada. A docência, considerada como base da identidade do pedagogo pelo movimento de professores, parecia expropriada da Pedagogia e revertida para o curso Normal Superior, especialmente constituído para formar professores para os níveis preliminares do ensino. À Pedagogia restava a formação dos especialistas, o que soou como um retrocesso às conquistas e argumentos do movimento de educadores. A criação de um novo locus de formação, os Institutos Superiores de Educação, deu margem a disputas acirradas, pois seria um ambiente afastado da universidade e, por conseguinte, extirpado de reflexões aprofundadas sobre as ciências da educação e de todo o caldo cultural característico do espaço universitário. Ao analisarem os efeitos de tais medidas, Scheibe e Aguiar (1999) ponderam:

Com isso, foram dadas as condições para uma **nova formatação dos cursos de licenciatura e de pedagogia**, com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso do curso de pedagogia, rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Acentua-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. Impõe-se tal dicotomia no interior do *locus* de formação dos profissionais da educação, além de se atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. Com isso, aplaina-se o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado. (1999, p. 7; grifo das autoras).

Há que se considerar que a LDB embora omita a docência como fundamento da Pedagogia, não a proíbe, abrindo espaço para encaminhamentos múltiplos quanto aos seus projetos de formação. Ao mesmo tempo em que o curso se estabelece legalmente (art. 64), vê sua identidade difusa e indefinida. É neste contexto de incertezas que se inicia a elaboração de novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. Vale lembrar que até o momento, o curso se submetia à legislação da década de 60, possuindo como diretriz oficial aquela elaborada em 1969.

Para alavancar o processo, o Ministério da Educação (MEC) promulga o Ofício Curricular nº 014/98, solicitando às Instituições de Ensino Superior o encaminhamento de propostas para auxiliar na elaboração de novas diretrizes para o curso de Pedagogia. O material enviado pelas instituições serviu como ponto de partida para os trabalhos da Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia que além de analisá-lo cuidadosamente, estendeu o convite para sugestões às demais entidades ligadas ao assunto. Após longo

exercício de análise e síntese, a Comissão fez divulgar em 6 de maio de 1999 a *Proposta de Diretrizes Curriculares*. O documento foi bem acolhido pela comunidade acadêmica devido ao caráter democrático de sua construção, também por seu conteúdo estar em consonância com as principais idéias defendidas pela ANFOPE e, em parte, por considerar e contemplar no que se refere às funções do curso os inúmeros posicionamentos em conflito. A proposta é abrangente ao abrir possibilidade de atuação do pedagogo em áreas tradicionais e emergentes do campo educacional.

No mesmo ano, no dia 9 de novembro, é aprovado pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CES nº 970 que discorre sobre o curso Normal Superior, bem como sobre a habilitação para magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. O próprio conteúdo do parecer, ao tratar do Normal Superior e de habilitações no interior da Pedagogia, já demonstra divergência com relação às idéias construídas pela Comissão de Especialistas. O documento retirou a possibilidade da Pedagogia ter como fundamento a formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, convertendo tal função para o Normal Superior.

O parecer foi recebido com indignação por parte das entidades educacionais e acadêmicas, especialmente pela ANFOPE. Não foi menor a repulsa oriunda da Comissão de Especialistas que chegou a enviar carta à CES através da qual comunicou sua objeção à nova proposta, apontando o desconhecimento da matéria em discussão por parte de seus elaboradores. A mobilização aparentemente surtiu efeito quando do agendamento da matéria para debate no Conselho Pleno (CP) no dia 7 de dezembro do ano corrente.

Entretanto, uma manobra mudou os rumos dos acontecimentos. Um dia antes da reunião, em 6 de dezembro, foi lançado o Decreto Presidencial nº 3.276/99, determinando que a formação destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-ia *exclusivamente* no curso Normal Superior (art. 3, § 2º). Nem é preciso dizer sobre o repúdio por parte das entidades ligadas à educação quanto a este decreto. As manifestações foram intensas e resultaram na criação do Fórum em Defesa da Formação de Professores²⁰, com forte caráter representativo.

²⁰ O fórum foi composto, inicialmente, por 11 entidades, quais sejam: ANDES/SN, ANFOPE, ANPEd, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Frente às pressões desencadeadas, é publicado o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, o qual relativiza o anterior ao substituir o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*. A partir de então a Pedagogia pôde recuperar a função do preparo de docentes, todavia não é considerada como lócus preferencial para tal. A comunidade acadêmica e científica, representada por suas respectivas entidades e pelo recém-criado Fórum em Defesa da Formação de Professores, não se contentou com esta ligeira alteração e luta até hoje para derrubar o decreto nº 3.256/99.

Em 2003, o CNE indicou uma Comissão Bicameral composta por membros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica com o intuito de definir as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Inicialmente, a comissão se incumbiu de analisar as diversas contribuições enviadas ao CNE nos últimos anos. Em seguida, no mês de dezembro, promoveu uma audiência pública, onde ficou clara a diversidade de posições em conflito. As divergências diziam respeito ao perfil do pedagogo a ser formado, à estruturação curricular do curso, o grau a ser conferido, ao próprio entendimento do campo epistemológico da Pedagogia. Com a consciência da dificuldade de seu encargo e da necessidade de um amplo e democrático debate, a comissão lança uma primeira versão do Projeto de Resolução para análise da comunidade educacional que, em resposta, remeteu ao CNE uma variedade de críticas e sugestões. Após todo o processo, é aprovado em 13 de dezembro de 2005 o Parecer CNE/CP 05/2005, encaminhado para homologação no MEC em 20 de dezembro do referido ano.

O Parecer CNE/CP 02/2005 fixa a docência como a base da formação do pedagogo cuja titulação será exclusivamente a de licenciado.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005).

O documento lista ainda uma ampla gama de atividades próprias do exercício do magistério, que levaram ao alargamento do conceito de ação docente. A docência é tomada como “docência ampliada” (não seria uma concessão às críticas de Libâneo e Pimenta?), já que não se limita apenas ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, englobando a gestão escolar, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos educativos não-escolares e, ainda, a produção e difusão do

conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (art. 4, parágrafo único). Kuenzer e Rodrigues (s.d) fazem uma crítica ácida quanto à excessiva quantidade de habilidades requeridas ao novo profissional formado pelo curso. Segundo as autoras,

... no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida, ao tempo que o Parecer *define um foco restrito* a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a Pedagogia, *amplia demasiadamente o perfil*, do que resulta a ineficácia prática da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: *uma totalidade vazia* (p. 5).

O parecer também trata da estrutura do curso que, respeitadas as diversidades regionais e a autonomia de cada instituição, necessariamente deve ser composta por um núcleo de estudos básicos, objetivando a análise e reflexão sobre a literatura e realidades educacionais; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado para as áreas de atuação priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e um núcleo de estudos integradores, responsável pelo enriquecimento curricular mediante a participação em eventos e atividades extra-curriculares. A carga horária estabelecida é de 3.200 horas, das quais 2.800 são dedicadas à atividades formativas, 300 ao Estágio Supervisionado e 100 à atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos alunos.

Após examinar o parecer, o MEC concluiu sobre a necessidade de uma adaptação, especificamente no artigo 14 devido à contradição evidente entre ele e o proposto pelo artigo 64 da LDB. O artigo 14 assim dizia “A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”. Em suma, extinguiu a formação de especialistas no curso de Pedagogia. Após reexame, a Comissão divulga o Parecer CNE/CP 03/2006 que dá nova redação ao artigo.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

O novo conteúdo admite a formação dos especialistas em cursos de Pedagogia, porém não fica claro como isto deve ocorrer. A obscuridade, para não dizer contra-senso,

fica mais explícita quando observamos o artigo 10, o qual propõe a extinção progressiva das habilitações no referido curso. Apesar desta e algumas outras contradições, as Diretrizes Curriculares Nacionais são instituídas em 15 de maio de 2006 através da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Sobre o curso Normal Superior, a resolução menciona no artigo 11 a possibilidade em revertê-lo para Pedagogia, “as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução”. Neste sentido, embora respaldado por inúmeros decretos e pareceres, o Normal Superior não conquistou o estatuto como locus de formação para docentes destinados aos níveis iniciais da educação. Segundo Triches (2006),

... o Curso Normal Superior criado no Instituto Superior de Educação e faculdades para formação de professores de Educação Infantil (EI) e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) não ganhou força suficiente para se colocar como modelo de formação, permanecendo como modelo a formação docente no curso de Pedagogia” (p. 11).

Kuenzer e Rodrigues (s.d) corroboram com este entendimento e acrescentam sobre o Normal Superior que “apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela” (p. 7).

No que concerne às Artes, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 deixa expressa, no inciso VI do artigo 5, que o pedagogo deve estar apto a “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (grifo meu). Quando explícita a estrutura do curso e, especificamente as áreas a serem contempladas pelo núcleo de estudos básicos, demonstra a exigência quanto ao trabalho didático com conteúdos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, **Artes** e Educação Física (artigo 6, inciso I, alínea i; grifo meu). A Arte é, pois, percebida enquanto campo de conhecimento necessário para a formação do Pedagogo ao lado de disciplinas tradicionalmente reconhecidas em importância.

Após a análise histórica do tortuoso processo de constituição da Pedagogia no Brasil desde sua criação em 1939 até o momento atual, um dado fica evidente: a permanência da

indefinição do curso e, pior, a dificuldade quase intransponível em superá-la. As diversas forças em conflito continuam enérgicas na defesa de seus princípios, todavia o mesmo vigor não é sentido quando solicitadas a ouvirem umas às outras, a reverem alguns dos seus eixos fundamentais ainda que em benefício do próprio curso. Enquanto permanecerem inauditas, alheias a uma tentativa de consenso, o curso de Pedagogia continuará incerto, vago, genérico.

Não que o debate e as discussões sejam prejudiciais, pelo contrário, são indispensáveis numa sociedade democrática, plural e particularmente quando da definição de linhas estruturais para um curso tão diversificado – quer seja por seu vasto alcance territorial, quer seja por suas amplas funções – como é a Pedagogia. O penoso é discutir sem abertura, sem possibilidade de ampliar ou mudar posições. Como defensores da Pedagogia sabemos a importância e necessidade de um diálogo construtivo, que constantemente reestruture convicções enraizadas e que como síntese aponte para caminhos novos e transformadores.

2.2 O pedagogo e a música: abertura e possibilidades dialógicas

A análise histórica da educação musical no Brasil, realizada no capítulo anterior, fez emergir uma constatação importante: de que a música freqüentemente marca presença no universo da escola regular brasileira, porém com objetivos próprios de cada tempo/ espaço/ instituição escolar, em diferentes intensidades, de vários modos, ora devido a determinações legais, ora pela consciência de suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos. Em menores proporções, foi possível verificar a música em cursos de formação de professores para Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, presença que também se relaciona com objetivos e concepções das instituições formadoras, bem como com documentos oficiais que determinam (ou não) a música nestes cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/96 regulamenta o ensino da arte como disciplina obrigatória nos vários níveis da Educação Básica (art. 26, parágrafo 2º) e o PCN – Arte acrescenta que tal disciplina deve ser contemplada tendo em vista as especificidades das diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), de acordo com a realidade de cada escola: “não são definidas aqui as modalidades artísticas a

serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares” (p. 55).

A música apresenta-se duplamente diluída: primeiro dentro do campo maior da arte, depois como modalidade artística que pode (ou não) ser trabalhada segundo as aspirações de cada escola. A música constitui-se em conteúdo curricular potencial e sua efetivação no espaço escolar passa a depender de inúmeros fatores, inclusive da existência de profissionais comprometidos com o ensino musical na escola regular.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia acontece algo similar. Segundo o documento, o pedagogo precisa estar apto a trabalhar didaticamente conteúdos da arte, entendida como campo de conhecimento imprescindível em sua formação inicial. A preparação em arte deveria pressupor o conhecimento dos conteúdos, métodos e especificidades próprios de cada modalidade artística - música, teatro, dança e artes visuais - mas a regulamentação não é clara neste sentido. A música está dissolvida na área da arte, é conteúdo curricular potencial cuja materialização depende das intenções da instituição formadora e da existência em seu quadro docente de profissionais devidamente capacitados para ministrá-la.

São atividades comuns nas escolas, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ouvir música na entrada, na saída, no recreio, em festividades e também cantar durante o lanche, em momentos de higiene pessoal, em uma eventual oração ou numa brincadeira. Segundo Souza et al. (2002), a prática da música na escola pode ocorrer com várias finalidades, das quais destacam-se: como terapia; como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; como mecanismo de controle; como prazer, divertimento e lazer; como meio de transmissão de valores estéticos; como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos e, por fim, como disciplina autônoma. De acordo com a autora, os primeiros motivos, que tomam como suporte valores extrínsecos da educação musical, parecem imperar. A música é fundamentalmente percebida como recurso, por vezes é reconhecida como área do conhecimento, mas mesmo quando isto acontece há grande dificuldade em delineá-la em termos de conteúdos, metodologia e referenciais particulares. Desse modo, Souza et al. (2002) concluem:

... a música parece ser valorizada pelo que ela possui de comum com outras disciplinas em relação a metas e objetivos gerais do processo educacional. Isso sugere que a música não parece se justificar por seu caráter único, como área do conhecimento, disciplina ou conteúdo curricular específico ... (p. 70).

Loureiro (2003) também verifica a presença da música permeando as mais diversas atividades e, por outro lado, seu silenciamento enquanto disciplina autônoma na escola regular. A autora defende que o necessário enfrentamento deste paradoxo deve ser precedido do entendimento sobre o papel e significado do ensino musical na educação escolar: "... embora a música esteja presente no cotidiano da escola, questões precisam ser esclarecidas para entendermos o porquê da ausência do ensino sistemático da música e do lugar que ela vem ocupando no cenário educacional brasileiro" (p. 13). O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/ MEC) confirma essa realidade: "a música, no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem" (1998, p. 47).

De fato, para inserção da música como disciplina curricular ou como área do conhecimento no projeto pedagógico das instituições escolares, inúmeras questões precisam ser explicitadas tanto sob a forma de discussões, quanto em termos de propostas e encaminhamentos de ordem legal e institucional. É preciso, por exemplo, ter clara a especificidade da educação musical escolar: seus conteúdos, objetivos, metodologia. Interessantes também são algumas experiências localizadas que instituíram a música como área do conhecimento específica e que muito podem contribuir para novas ações, quer sejam restritas a um contexto educacional específico, quer sejam com proporções mais alargadas, até mesmo nacionais.

Igualmente importante é a existência de profissionais aptos a ministrar o ensino musical escolar, ou seja, capazes de desenvolver um trabalho relevante, integrador e produtivo com a música no ambiente desafiador da escola regular. Segundo Mateiro (2003), "a Lei nº 9.394/96 não estabelece, no que se refere ao ensino de música, como ele efetivamente se concretizará e quem será o profissional responsável por tal área do conhecimento" (p. 34). A LDB 9.394/ 96 por ser uma lei nacional e por isto mesmo abrangente não comporta o esclarecimento deste tipo de minúcia. O cerne da idéia da autora é a necessidade em elaborar algum dispositivo que deixe explícito o profissional responsável pelo trabalho com a música nos diversos níveis da educação básica, o que ainda inexistente.

Para o trabalho musical junto à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a indefinição supracitada suscita, basicamente, duas possibilidades: a ação do especialista em música (licenciado em música)²¹ ou do pedagogo (habilitado a trabalhar com todas as disciplinas nos referidos níveis escolares). Neste campo, são ferrenhas embora recentes as discussões sobre qual destes profissionais deve ensinar música para os anos iniciais da escolarização. Atento a estes desdobramentos, Figueiredo (2004) alerta sobre “a necessidade da área de educação musical assumir também a discussão da formação de professores para as séries iniciais sejam eles especialistas ou não” (p. 55). O debate, tendo em vista as interfaces existentes entre a educação musical e a Pedagogia, também precisa ser extensivo aos envolvidos com esta última área, de modo que as decisões sejam tomadas no plano democrático de um diálogo construtivo.

Diante deste quadro, emergem questões polêmicas como: afinal, quem deve ministrar o ensino de música: o especialista ou o pedagogo? Quais os limites e as possibilidades da ação de cada um destes profissionais? A formação que possuem permite a eles uma atuação eficaz no ensino de música na escola? É possível um trabalho conjunto entre especialistas e pedagogos no espaço escolar? Assumir, debater e posicionar-se diante destes questionamentos torna-se crucial para a efetiva presença da música na escola regular, que depende duplamente da atuação e da formação do profissional para ministrá-la.

Ao realizar entrevistas com professores e membros da administração escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental visando responder à indagação sobre quem deve ministrar música neste nível, Souza et al. (2002) constataram que:

... para a maioria das professoras e membros da administração escolar entrevistados, as aulas de música nas séries iniciais deveriam ser ministradas por um professor especialista (...), argumentando que a música é uma área de conhecimento específico, uma disciplina com contornos próprios e, como tal, deve ser ensinada por profissionais específicos (p. 73).

Nesta direção, Cereser (2004) defende a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuar direta e efetivamente nos contextos pedagógico-musicais escolares. Segundo a autora, a formação oferecida pelas universidades não condiz com o que os licenciados vão encontrar na realidade escolar e, por isto, deve ser revista numa

²¹ Os cursos que formam os licenciados em música funcionam com inúmeras nomenclaturas e diversificadas habilitações. A título de exemplo, na região Centro-oeste existe: Licenciatura em Música; Música – Licenciatura com habilitação de Educação Musical; Educação Musical – Licenciatura com habilitação em canto, instrumento musical (piano, violão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, clarineta, fagote ou trombone) ou ensino musical escolar.

perspectiva mais crítica, com uma concepção mais abrangente acerca do professor de música. Cereser conclui fazendo um chamamento contundente:

... há uma grande necessidade, neste momento, de nós, educadores musicais, fortalecermos o espaço escolar (...). É preciso formar e inserir os licenciados nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo. Além disso, devem saber de forma competente e fundamentada, defender e valorizar a inserção da música no currículo escolar em todos os níveis da educação básica; devem também, ter conhecimentos pedagógico-musicais para proporcionarem aos seus alunos experiências musicais de maneira complexa e significativa (ibid., p. 29).

Em pesquisa realizada com coordenadores e professores de música/ artes em cursos de Pedagogia, Figueiredo (2004) constatou opiniões divergentes daquelas trazidas por Souza et al. (2002). Ao discutir os resultados, o autor menciona que “o professor especialista para os anos iniciais foi considerado pela grande maioria dos entrevistados como sendo um profissional inadequado, pois contribui para a fragmentação curricular” (p. 58).

Muitos professores, gestores, pedagogos e educadores musicais acreditam na suficiência da ação do especialista em música junto às séries iniciais da escolarização. Isto porque a Educação Básica é real campo de trabalho para os egressos da licenciatura em música que, ademais, possuem formação específica e dominam conteúdos, métodos e referenciais próprios da educação musical. Por outro lado, vários professores e pesquisadores apontam o trabalho solitário do especialista que, devido as particularidade de sua área, deixa de partilhar experiências, trocar idéias com os colegas, tornando sua prática desvinculada dos demais conhecimentos desenvolvidos pelo pedagogo em sala de aula. Neste sentido, Bellochio (2001) provoca: “bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola?” (p. 45).

Outro ponto problemático do exercício do especialista nas séries iniciais da Educação Básica, diz respeito a uma questão de ordem conjuntural: seu pequeno compromisso para com este espaço de trabalho. Em pesquisa realizada com licenciados em música de instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul, Cereser (2004) chegou a um quadro alarmante, que embora localizado reflete a situação de muitos destes profissionais no Brasil. Segundo dados colhidos pela autora, 71,42% atuam como professores de instrumentos e apenas 14,28% como professores de música (musicalização,

iniciação musical, educação musical). Dos 35,71% que afirmaram atuar nas escolas regulares, somente 40% estão em sala de aula, os demais atuam em atividade extra-classe como oficinas, corais, bandas. A autora atribui este descompasso principalmente à maneira como os especialistas são preparados nos cursos de licenciatura, afirmando:

... os licenciados apontam que o curso não os está preparando de forma adequada para o trabalho com a realidade pedagógico-musical na escola, mas para com uma “realidade” onde os alunos “gostam” e “querem” ter aulas de música (...). Ao receberem esse tipo de preparação, que pressupõe o trabalho com crianças que gostam de música, a prática dos licenciados dentro da realidade escolar, onde nem todos “gostam de música”, transforma-se, muitas vezes em uma experiência frustrante. Dessa forma, poderá ocorrer desinteresse em atuar no contexto escolar dentro da sala de aula (ibid, p. 33).

Pesquisas demonstram que os licenciados em música relutam em admitir a escola regular como campo de trabalho seu (NOGUEIRA, 1994; PENNA, 2002, 2004b; CERESER, 2004). A prática pedagógico-musical a ser implementada nas salas de aula deste espaço requer do profissional um compromisso diferenciado, muitas vezes maior daquele demandado pelas escolas de música especializadas. De início, o licenciado precisa sensibilizar os alunos para o “gostar de música”, através de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas ao contexto escolar e sua clientela. Necessita, também, saber lidar com a freqüente falta de recursos materiais, cuja importância é sabida para o trabalho musical, mas que, ao mesmo tempo, não pode invalidá-lo, exigindo do profissional a busca de saídas criativas.

A escola regular é fundamentalmente o palco do desafio e, como tal, solicita do especialista uma postura de enfrentamento, de luta em prol da formação geral e musical do educando, em favor da democratização da cultura e, especialmente, para que a música ocupe o lugar que lhe é devido, sendo reconhecida e valorizada como disciplina autônoma no currículo escolar. Nada disto pode ser feito sem um sério envolvimento do professor para com o projeto pedagógico da escola, para com os alunos e com uma proposta democratizadora de educação musical.

É lugar comum atribuir à pequena penetração do especialista em música na escola regular, a preparação insuficiente recebida durante sua formação inicial. Isto de fato acontece, também porque muitos professores dos cursos superiores não conhecem o funcionamento por nunca terem atuado em escolas regulares. Além disto, vale lembrar que os demais licenciados – em matemática, física, letras e todos os outros - não são preparados

para atuar na Educação Infantil, nem nas séries iniciais, por que seria diferente com os licenciados em música?

Acrescido ao problema da formação inicial, está o da formação continuada e do próprio compromisso dos especialistas para com o ensino musical escolar. Neste sentido, faz urgente o envolvimento de todos – universidades, professores formadores, licenciados, pesquisadores, gestores e coordenadores dos cursos – para reconhecer a importância do trabalho musical junto à escola regular rompendo o círculo vicioso, por um lado, da reduzida presença da música na escola e, por outro, da “tendência de preferência pela atuação profissional em escolas de música especializadas, o que resulta em um descompromisso da área com a escola regular de Educação Básica” (PENNA, 2004b, p. 10).

Ainda que houvesse uma forte mobilização da classe profissional dos educadores musicais que viesse a resolver satisfatoriamente os problemas acima mencionados, uma questão estrutural inviabilizaria a concretização da música ministrada por especialistas: a carência de professores com formação específica em número e disponibilidade suficiente para o exercício em todos os níveis da Educação Básica. A título de exemplo, na região Centro-Oeste existem 75 universidades que oferecem a licenciatura em Pedagogia e apenas 3 que dispõem de cursos para formar licenciados em música para atuação em toda a região, seja em conservatórios, escolas especializadas particulares e públicas, ou ainda em escolas regulares (MEC, 2006). Existem localidades onde tal índice é ainda mais incongruente e outras que dispõem de mais cursos, mas mesmo nestas o número de especialistas está longe de ser suficiente para suprir o exercício em todas as classes da Educação Básica.

Portanto, é preciso buscar novos caminhos para o ensino de música nas escolas regulares brasileiras, redimensionando a figura do profissional que deve ministrá-lo.

Nesta direção, há estudos e pesquisas que buscam alternativas eficazes para esse contexto escolar [educação básica] (...), que apontam possibilidades para ampliar a presença da música nas escolas, por intermédio dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, através da inclusão da música nos cursos superiores de Pedagogia e/ ou do trabalho conjunto do professor com formação específica e dos professores das séries iniciais (PENNA, 2002, p. 18).

A atuação como docente em todas as áreas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é atribuição legalmente estabelecida para o pedagogo (art. 4º, Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006). Cabe a ele a prática educativa com as diversas linguagens utilizadas pelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e o trabalho didático com todos os

conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes em suas quatro modalidades: teatro, dança, artes visuais e música (art. 6º; inciso I; alíneas e,i; Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006). Dessa forma, há sim a determinação legal de que para os anos iniciais, a música deve ser ensinada pelo pedagogo.

Apesar disto, são vários os limites deste profissional no tocante ao ensino musical escolar. Corroborando para tal, a insuficiência da formação inicial, o não investimento em cursos de formação continuada visando à preparação artística em geral e à preparação musical em particular e uma defasagem em termos de conhecimento musical específico, fruto de todo o processo de escolarização deste professor, que provavelmente o privou de uma educação musical sistemática. É mais um círculo vicioso a ser rompido: carência formativa que solapa a música do contexto da escola regular, que contribui para novas carências formativas.

Figueiredo (s.d) faz uma análise importante da formação inicial do pedagogo no que se refere à música. De modo geral, percebe que a preparação musical tem sido superficial e insuficiente para habilitá-lo a trabalhar com a música na escola. Segundo informações trazidas pelo autor, as disciplinas relacionadas à arte/ música não oferecem bases seguras para sua utilização na escola. Além disto, há uma ausência importante de profissionais da música atuando em cursos de Pedagogia. Outro empecilho verificado pelo autor diz respeito ao fato de muitos pedagogos, assim como muitos licenciados em música, acreditarem na necessidade de talento para aplicar questões artísticas e musicais em suas classes. Esta concepção coloca a arte e a música numa espécie de limbo acessível apenas a alguns poucos privilegiados. Importante é que tal visão já vem sendo questionada e até mesmo revertida tanto por educadores musicais quanto por pedagogos comprometidos com um projeto não elitista e não excludente de cultura, de arte e de ensino.

Como fruto de suas pesquisas, Souza et al. (2002) constatam que muitos pedagogos apreendem como utópico o trabalho didático com todas as áreas, incluindo a música, no universo escolar. Assim, embora se percebam enquanto formadores generalistas, não acreditam na viabilidade prática do seu fazer. As autoras polemizam este entendimento argumentando que “talvez não seja uma situação utópica, apenas uma situação que exige iniciativas e investimentos” (ibid., p. 75).

O mapeamento dos limites do pedagogo para o ensino musical escolar não pode levar ao descrédito quanto ao seu potencial em exercê-lo. A constatação de algumas das problemáticas advindas da relação entre o pedagogo e a música é importante quando não se torna um fim, mas um meio para novos debates, ações e propostas que visem redimensionar a formação e a atuação deste profissional no que se refere à linguagem musical. Enfim, embora consciente da necessidade de superação de certos impasses, acreditamos na viabilidade do pedagogo, se bem preparado, em realizar a educação musical nas séries iniciais da escolarização. Neste sentido, concordamos com Bellochio (2001):

É nesse horizonte de conhecimento dos processos educativos que entendo a importância do professor de SIEF [séries iniciais do ensino fundamental] ensinando Música, com limites, mas com possibilidades concretas de mediação de uma formação humana maior de seus alunos... (p. 46).

A prática profissional do pedagogo caracteriza-se por seu caráter multiface à medida que pressupõe o trabalho didático com conteúdos, métodos e processos avaliativos de diferentes disciplinas. O pedagogo exerce um fazer profissional generalista e integrador objetivando, fundamentalmente, o desenvolvimento plural dos seus alunos nos campos cognitivo, afetivo, cultural, artístico... Sua capacidade em promover o entrelaçamento entre diferentes áreas do saber escolar, sem perder de vista as particularidades de cada um delas, possibilita que o ensino musical seja pensado tanto em seu caráter específico quanto com as relações inter e transdisciplinares com outros conhecimentos. Deste modo, ministrada por pedagogos, a música tem maior possibilidade de transcender a apenas uma aula semanal desvincilhada dos demais conteúdos trabalhados com os alunos, tornando-se elemento, ao mesmo tempo, autônomo e integrador do projeto pedagógico da escola.

Para que isto aconteça são necessários investimentos: “é preciso investir nas capacidades e possibilidades de desenvolvimento musical do professor das séries iniciais” (SOUZA et al., 2002, p. 76). Os esforços podem se concentrar em várias frentes, inclusive na formação musical do pedagogo, cuja defesa tem se constituído em motivo de muitas pesquisas da área de educação musical. A este respeito, Beaumont (2004) argumenta sobre:

... a necessidade de que a formação musical esteja inserida no contexto atual de reflexão crítica e de propostas consistentes de formação de professoras e pedagogas/ os. Esses cursos poderiam trabalhar de modo que os saberes e práticas musicais docentes sejam incorporados aos processos de formação (p. 53).

Também Bellochio (2003) pondera que,

... é preciso possibilitar formação em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos. É claro que existem limites, sobretudo quanto ao domínio do conhecimento musical. A lógica de que não se ensina o que não se sabe também é evidente, o que implicaria ao unidocente saber muita música (...) Se quisermos que a educação musical, efetivamente, passe a fazer parte de nossas salas de aula, parece-me que o conhecimento acerca da área é de fundamental importância para este profissional (p. 20-21).

Munir o pedagogo de conhecimento musical torna-se imprescindível para seu trabalho didático com a música nas séries iniciais da escolarização; para sua constituição profissional que, multifacetada, presume o aprendizado de conteúdos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, culturais, artísticos e musicais; e, não obstante, para sua formação pessoal.

Para ensinar é preciso conhecer e ainda transformar o conhecido em algo passível de ser compreendido por outro. Desse modo, para ensinar música, o pedagogo necessita saber os conteúdos, processos, métodos e referenciais próprios da educação musical, além do que realizar a transposição didática de todo este aparato, transformando-o em conhecimento que possa ser apreendido pelos alunos. O professor precisa conhecer e trabalhar pedagogicamente com atividades próprias da área como, por exemplo, a experimentação musical, o canto, a apreciação, a produção de ambientações sonoras, composições/improvisações e até mesmo utilizar grafias musicais não convencionais, para citar algumas possibilidades.

A base da identidade do pedagogo, em conformidade com a lei e as concepções do movimento de educadores, é a docência em vários campos do saber para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua identificação profissional advém, pois, da multiplicidade de conhecimentos adquiridos durante seu processo formativo e ao longo do seu fazer. Ambos, ambivalentes, requerem abrangência e profundidade. Seguindo o raciocínio, quanto mais vasto for seu repertório, quanto mais profundamente conhecer, mais competente tende a ser sua prática e melhor delineada sua feição de professor/ pedagogo. Nesta acepção, o conhecimento musical também se mostra como facilitador “da compreensão dos processos de ensino e aprendizado” (MATEIRO, 2003, p. 35-36), podendo contribuir para uma prática pedagógica reflexiva e para “o alavancar de novos processos de compreensão relativos à profissão do professor” (BELLOCHIO, 2001, p. 42).

Além disto, a formação em música constitui-se em rica experiência pessoal para o pedagogo que conhecendo seus processos estruturais e formais desenvolve uma nova relação com o que ouve. As obras (eruditas ou populares) começam a passar por uma audição mais ativa e crítica, por uma escolha mais seletiva. Ao desenvolver a percepção musical, a criticidade com o que “gosta” ou não de ouvir, ao se envolver em atividades de criação e improvisação, o pedagogo percebe mais claramente seu potencial inventivo, vital para um exercício docente transformador e reflexivo que pode encontrar na arte e na música, fonte de inspiração e razão de ser.

Assim, “o professor generalista deve receber formação para compreender processos artísticos no desenvolvimento da atividade escolar, mesmo quando existe o professor especialista para estas áreas” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60). A formação musical não é apenas pragmática, ou seja, para preparar o pedagogo para o ensino musical nas séries iniciais da escola regular. De modo amplo, significa um novo olhar sobre a formação pedagógica e profissional do professor, ou melhor, uma concepção formativa original visando à constituição de indivíduos mais críticos, sensíveis e criativos.

Depois de explicitada a importância da formação musical para o pedagogo, uma questão fundamental emerge, desdobrando-se em outras derivadas: como propiciar ao pedagogo a formação em música? Em que âmbitos/ níveis/ espaços tal formação pode acontecer? Existem prerrogativas para sua concretização? Como viabilizar uma formação musical produtiva, ou seja, que forme efetivamente o pedagogo, habilitando-o a trabalhar com a linguagem musical no cotidiano da escola regular?

Em sua tese de doutorado, Nogueira (2002) propõe algumas alternativas que possibilitam traduzir a preocupação com a formação cultural - nela inserida a preparação musical - nos currículos de cursos de formação de professores. Inicialmente, a autora analisa como possibilidade o próprio professor se incumbir de sua formação cultural, o que eximiria a instituição formadora de tal tarefa, todavia demonstra que a formação por conta própria dificilmente acontece. Assim, demonstra como proposta possível, a inclusão de atividades culturais no currículo - sob o formato de disciplina ou componente curricular obrigatório - ou ainda a construção de um projeto de curso no qual a formação cultural permeasse todas as disciplinas e fosse responsabilidade de todos os professores formadores. Uma outra alternativa, já no âmbito da formação continuada, seria de prevê-la no projeto

político pedagógico da escola onde o pedagogo atua, o que promoveria a formação cultural tanto dos professores quanto dos alunos.

Figueiredo (2004) também aponta para a necessidade de os cursos de Pedagogia conferir importância à formação em arte, ainda percebida como forma de entretenimento ou como facilitadora de aprendizagens de outros conteúdos. Neste sentido, comenta sobre a carga horária das disciplinas artísticas, que precisariam ser ampliadas e sobre os professores formadores, fazendo um chamamento para que os profissionais das artes venham a contribuir de forma efetiva nos cursos de Pedagogia.

Ao tratar de sua experiência, Bellochio (2001) traz considerações importantes sobre o teor da formação musical voltada aos pedagogos. Para a autora, as disciplinas relacionadas com a música nos cursos de Pedagogia precisam integrar reflexões e realizações em educação musical, de modo que os alunos tenham formação tanto teórica quanto prática. Também enfatiza a necessidade de um exercício colaborativo entre os graduandos e professores já atuantes para que o ensino de música seja guiado por desafios reais, produzindo saberes concretos frente à complexa realidade educacional. Em outro texto, Bellochio (2003) demonstra as contribuições da pesquisa em virtude do seu potencial em impulsionar o pedagogo à novas buscas, à pensar com rigor e seriedade sobre os problemas concretamente vividos no campo da educação musical escolar.

As propostas para a formação musical do pedagogo são dirigidas principalmente para o âmbito da graduação, com disciplinas/ projetos que valorizem a música como campo do conhecimento com contornos próprios e contribuições essenciais para a formação pessoal e profissional dos alunos (futuros professores): “... penso que seria fundamental que as experiências estéticas fossem relevantes, que não fossem apresentadas aos alunos (futuros professores) como acessórias, meros ornamentos no currículo. Elas precisam ter o mesmo peso de outras disciplinas e atividades, consideradas básicas no currículo” (NOGUEIRA, 2002, p. 103).

A preparação em serviço ou em cursos para capacitação continuada também é considerada vital para a formação musical do pedagogo, porém como motor gerador de novos saberes aliados àqueles já internalizados durante o processo de formação inicial. Neste sentido, o pedagogo e a música precisam construir um laço forte e contínuo para se potencializarem mutuamente, oferecendo, assim, uma formação integral que desenvolva holisticamente todo o potencial humano dos alunos das séries iniciais da escolarização.

A aliança entre o pedagogo e a música é ainda mais fecunda quando se torna tríplice, ou seja, quando do envolvimento de mais um componente: o especialista em música. A presença mediadora deste profissional é essencial não só durante a formação musical no curso de Pedagogia ou em propostas de capacitação continuada, como também no momento em que o pedagogo irá atuar com a linguagem musical no cotidiano escolar. Neste ambiente, ambos podem travar uma relação de parceria que, fruto da troca de colaborações, tornaria o ensino de música coerente com as peculiaridades do *corpus* epistemológico da educação musical, integrado aos demais conteúdos e democratizado nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns pesquisadores mencionam esta aliança, entretanto poucos se detêm em sua análise. Bellochio (2001) se dispõe a refletir sobre o teor da parceria entre o pedagogo e o especialista em música, afirmando:

Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais da escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor destes anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola (ibid., p. 45-46).

Nogueira (1994) é mais explícita no que diz respeito ao modo como tal parceria se concretizaria no cotidiano escolar. Segundo a autora,

... toda escola deveria contar com um professor de Música que, além de atuar diretamente em sala de aula na 2ª fase do ensino fundamental, seria o orientador responsável pela Educação Musical no restante das classes. Caberia a ele organizar, juntamente com os professores regentes, os procedimentos e os objetivos a serem alcançados. Poderia ele também ministrar cursos de aprimoramento para os professores da 1ª fase do ensino fundamental, dando-lhes noções elementares de Música. Além disso, seria o responsável pela organização de corpos estáveis tais como corais, pequenos conjuntos instrumentais, bandas ou fanfarras (ibid., p. 90).

Vecchi (1999) ao descrever suas atividades como educadora artística na pré-escola de *Reggio Emilia* em muito contribui para o delineamento da noção de parceria aqui trabalhada. A educadora descreve as funções do *atelier*, um espaço localizado no interior da escola visando incrementar o fazer artístico e discussões sobre a arte. Nele, as crianças entram em contato com os mais variados tipos de técnica (pintura, desenho, trabalho com argila) e os professores ao observarem atenta e criticamente o fazer dos alunos colhem dados para discussões e reflexões futuras. O *atelier* também se presta a documentar a

produção do alunado, informando ao público os conteúdos artísticos implementados na escola.

O trabalho com a arte se atenta para as particularidades do universo e do pensamento infantil. As crianças são a todo o tempo convidadas a observar com atenção a realidade para representá-la graficamente de modo particular e criativo. Vecchi aponta que o prazer e a diversão permeiam todas as atividades realizadas pelos alunos que são estimulados a desenvolver um processo autogerido de aprendizagem. Outro ponto importante é a formação de “grupos de companheiros”, nos quais as crianças trabalham de modo coletivo, isto é, observam, analisam e concluem dialogando com o outro, construindo e ampliando seus referenciais a partir do confronto de idéias e hipóteses com seus pares.

Cada *atelier* conta com um *atelierista* cujo papel é garantir a circulação constante de idéias e realizações artísticas na escola. O *atelierista* se incumbem, por exemplo, de conduzir grupos de discussão (onde dúvidas e problemas concretos enfrentados pelos professores são debatidos conjuntamente), bem como da coordenação de projetos artísticos, da prestação de consultoria junto às classes e, inclusive, do trabalho sistemático para a formação artística continuada dos professores. Em seu exercício como *atelierista*, Vecchi atesta que se encontra várias vezes ao dia com os colegas professores. Sua rotina é, basicamente, a seguinte: no começo da manhã faz uma ronda por todas as salas de aula para se inteirar das atividades que estão ocorrendo, muitos professores aproveitam para tirar dúvidas ou solicitar sugestões; no meio da manhã faz outro circuito, agora focando alguma classe onde esteja acontecendo algo particularmente interessante ou, por vezes, atende a um pedido prévio para visita; ao final da manhã encontra pelo menos quinze minutos com cada professor e, com frequência, reúne todos em um grupo de discussão.

A atuação precípua do *atelierista* ocorre com o professor, com quem desenvolve um trabalho cooperativo de aprendizado e de reflexão crítica sobre o fazer e o pensar artístico das crianças. Também cabe ao primeiro a implementação de programas para a formação artística continuada, pretendendo ampliar os conhecimentos dos professores sobre a área. Tanto o *atelierista* quanto os professores participam ativamente na construção e efetivação de propostas para o ensino de arte, cada qual com contribuições oriundas de sua formação e vivência profissional. Assim sendo, é proposto um processo contínuo de comunicação e troca de idéias que visa, em última análise, ao desenvolvimento de todos (alunos, professores e *atelierista*) e, mais ainda, à valorização da educação artística e,

especialmente, das artes visuais como importante área do conhecimento, imprescindível para a formação integral dos alunos.

Nesta prática colaborativa, cada participante tem clara sua função particular com a certeza de poder contar com o outro: os professores são responsáveis pela prática pedagógico-artística junto aos alunos e o *atelierista* pela gerência democrática da arte na escola. Isto não pressupõe uma relação hierárquica, mas sim uma estrutura onde cada profissional tem seu papel definido, envolvendo-se colaborativamente para a consecução de objetivos comuns. Com esta amplitude e profundidade, o método de trabalho pressupõe a união, além de uma grande dedicação e vontade de aprender de todos.

A experiência de Vecchi com as artes visuais na pré-escola, lança luz sobre alguns contornos possíveis da parceria entre o pedagogo e o especialista em música, tendo em vista potencializar a educação musical em classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo parceria significa “reunião de pessoas para um fim de interesse comum; sociedade, companhia”. De fato, o trabalho entre o pedagogo e o especialista em música no ambiente escolar precisa ser construído com base em princípios como a colaboração e a criticidade para que seja atingido o objetivo comum de proporcionar aos alunos uma educação musical de qualidade.

A noção de colaboração traz consigo uma visão horizontal da relação entre estes profissionais, ou seja, não há diferença de importância ou de valor entre eles. Com suas respectivas funções, ambos são indispensáveis para o sucesso do projeto de educação musical na escola. Mas, para isto, é necessária a implementação de um método de trabalho onde a troca de idéias e experiências seja o fundamento principal, permeando o desenrolar de todas as atividades. Assim, os profissionais envolvidos precisam enfrentar os conflitos e possibilidades da parceria, valendo-se do diálogo, do confronto de idéias e do exercício constante para se chegar a um nível de consenso. A viabilidade e produtividade da parceria dependerão sempre da troca, que pressupõe uma disposição constante em aprender, em rever opiniões, em construir propostas acordadas e acreditadas por todos.

A materialização de idéias sobre o ensino musical na escola depende da explicitação dos papéis próprios dos pedagogos e do especialista em música. Antes de qualquer consideração a este respeito, é importante deixar expresso que cada contexto, ou seja, cada realidade escolar conferirá aos profissionais um contorno particular. Aqui, o objetivo é traçar um esboço, no sentido pictórico do termo, das funções de cada um deles, pois o

traçado definitivo dos papéis serão sempre talhados colaborativamente em cada contexto escolar.

Na perspectiva da parceria, as atribuições do especialista em música em muito se aproximam daquelas do *atelierista* mencionadas por Vecchi (1999). Logo, tal profissional seria o responsável por garantir uma circulação constante de idéias e práticas musicais na escola. Sua atuação direta se daria com os professores através da organização de grupos de discussão, da criação e implantação de propostas para a formação musical continuada, de prestação de consultoria para solucionar dúvidas e oferecer sugestões. Também poderia se incumbir da ação imediata com os alunos em oficinas, atividades extra-classe, formando corais, conjuntos instrumentais, bandas, dentre outros. Caso a escola ofereça níveis escolares posteriores – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio – o especialista poderia atuar como regente de classe.

Ao pedagogo caberia o ensino musical nas turmas, isto é, a atuação direta com os alunos de modo a formar-lhes musicalmente. Tal como previsto pelas normas oficiais, este profissional seria o docente responsável pela disciplina em classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A construção do plano ou projeto de educação musical seria tarefa realizada de modo cooperativo pelos pedagogos e pelo especialista em música. A parceria tem início desde a concepção conjunta dos procedimentos e objetivos, se fortalece quando da sua concretização e revigora-se na avaliação coletiva dos objetivos alcançados e no debate de questões para novas propostas e idéias.

Uma faceta especialmente interessante da parceria diz respeito ao fato de proporcionar a minimização dos limites de cada profissional e, ao mesmo tempo, potencializar e ampliar suas contribuições. Dito de modo claro, os pedagogos podem incrementar o entendimento pedagógico do especialista, e este reverter alguma falta de conhecimento específico dos primeiros com relação à música. É realmente uma forma de trabalho que valoriza o que cada um tem para oferecer, além de impulsionar novos saberes e práticas originais.

Para a efetivação do trabalho colaborativo entre pedagogos e o especialista em música é vital uma visão crítica e reflexiva sobre as interfaces entre a educação e a música. Igualmente importante é o domínio de conteúdos, metodologias, referenciais e processos avaliativos próprios da educação musical escolar. Em outras palavras, é necessário que

ambos possuam formação adequada nos respectivos cursos de graduação e em nível de preparação continuada (em serviço, cursos de curta duração, eventos, pós-graduações).

Portanto, é preciso reverter o panorama dos cursos de licenciatura em música, responsáveis pela formação inicial do especialista, que, em muitos casos, permanecem resistindo em considerar a escola regular como campo de atuação profissional, diminuindo a importância e especificidade do ensino musical escolar. É forçoso mudar a constatação expressa por inúmeros pesquisadores e dita claramente por Machado (2004) de que “suas formações não os têm preparado suficientemente para (...) os contextos escolares” (p. 43). O êxito da parceria e a democratização da educação musical escolar dependem de uma atuação competente do especialista, que não pode prescindir de uma formação inicial qualificada.

Os cursos de Pedagogia também precisam se atentar para “... uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno” (PENNA, 2002, p. 18). Mais uma vez reitera-se a defesa em torno da formação em música do pedagogo tanto para fomentar o trabalho colaborativo com o especialista quanto para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas regulares brasileiras.

Nos referidos cursos, os conteúdos musicais precisam ser dimensionados de modo que sejam reconhecidas suas especificidades e contribuições para a formação profissional e pessoal dos alunos (futuros professores). A inserção da música, sob a forma de disciplina ou permeando o projeto pedagógico do curso ou em outros formatos, proporcionará a formação de indivíduos mais sensíveis e reflexivos que, por sua vez, contribuirão para a formação de outros tantos alunos com referenciais musicais ampliados e, assim, com capacidade de apreciar mais criticamente a música e o mundo. Justamente sobre a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia, com recorte especial na região Centro-Oeste, se debruçará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO MUSICAL EM CURSOS REGULARES DE PEDAGOGIA

“Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que a par de manifestação estética por excelência (...) apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano”

Saviani (2000).

No capítulo anterior discutiu-se em termos bibliográficos entraves e perspectivas da educação musical em currículos de cursos de Pedagogia. Depois de explicitadas as idéias de autores de referência, bem como a percepção da própria pesquisadora, ficou patente que o ensino musical no referido curso possui funções múltiplas. Em primeiro lugar, ao munir o pedagogo de conhecimentos consistentes sobre a educação musical e, assim, habilitá-lo para uma atuação pedagógico-musical efetiva, estar-se-á contribuindo para a democratização da música na escola regular. Em segundo lugar, a formação musical, entendida como uma das várias áreas do conhecimento essencial para o “ser professor”, concorre para o delineamento da identidade do pedagogo que se baseia no caráter multifacetado dos seus saberes e fazer profissional. Em terceiro lugar, o ensino musical se vale para a formação pessoal do pedagogo, tornando-o mais crítico em relação ao que ouve, mais sensível às manifestações musicais diferentes daquelas do seu repertório, podendo potencializar até mesmo o despertar para uma prática musical, seja em grupo ou individualmente, vocal ou instrumental.

Neste sentido, a formação em música oferecida em cursos de Pedagogia pode ter inúmeros fins, ora circunscritos aos significados e valores intrínsecos da música, ora relacionados ao desenvolvimento de qualidades que transcendem a questões meramente musicais. Isto porque, neste trabalho, a música é entendida:

... como dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual (FREIRE, 1992, p. 14).

Ainda no capítulo anterior, foram descritas algumas possibilidades para a formação musical do pedagogo: sob a forma de disciplina ou componente curricular obrigatório, em disciplinas optativas ou ainda perpassando todo o projeto curricular da instituição formadora. Além da formação nos próprios cursos de Pedagogia, há a preparação em serviço, em cursos de capacitação continuada de curta ou longa duração ou em programas de pós-graduação. Quanto à formação inicial do pedagogo no tocante à linguagem musical, temática centralizada nesta pesquisa, cada instituição em sua busca constante para responder aos desafios educacionais suscitados durante o momento mesmo da prática pedagógica pode criar formas alternativas para a inserção da música em seu currículo.

Nesta parte do trabalho, o foco se volta para a análise empírica da presença da música em currículos de Pedagogia, com recorte especial para os cursos regulares existentes na região Centro-Oeste²². Com isto, busca-se averiguar se a música de fato marca presença em tais cursos, sob quais modalidades (disciplinas obrigatórias, optativas, permeando todo o projeto pedagógico), com qual frequência, com que carga horária, se localizada a uma determinada etapa ou em vários momentos da formação. Enfim, o objetivo fundamental do capítulo é mapear a realidade da formação musical em cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste, tendo em mente que o panorama ora traçado, embora localizado, em muito pode contribuir para novos estudos e ações no sentido de potencializar o ensino musical para pedagogos e, através deles, para os alunos dos primeiros anos da escolarização. Interessante observar que outras pesquisas co-relatas, como a desenvolvida por Figueiredo (2004) em 19 universidades da região Sul e Sudeste, também investigam a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia, com o intuito de discuti-la e até mesmo redimensioná-la.

O primeiro passo para levar adiante este intento, foi consultar o *site* do Ministério da Educação (MEC), especialmente a seção da Secretaria da Educação Superior (SESU) que conta com um sistema de busca de cursos e instituições. Numa primeira exploração, foi feito o exame de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) da região Centro-Oeste: chegou-se ao número total de 257 estabelecimentos de ensino, dentre os quais 73 ofereciam o curso de Pedagogia em regime regular. Para validação destes dados, foi empreendida uma

²² Não parece demais lembrar que a região Centro-Oeste é uma das cinco grandes regiões brasileiras composta por quatro unidades federativas: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A região ocupa 18,86% do território brasileiro, com uma área total de 1.612.077,2 km².

outra busca, por curso, que conduziu à existência de mais duas instituições, sendo que uma delas possuía dois *campi* independentes situados em diferentes unidades federativas da região. Somando-se todas as informações obtidas, atingiu-se o número total de 76 instituições que oferecem o curso de Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste. Esta quantidade está relacionada ao espaço de tempo em que foi realizada a pesquisa, entre maio e setembro de 2006, e em momentos subsequentes pode ser alterada em virtude da extinção ou criação de novos cursos.

Após esta coleta prévia, iniciou-se uma procura minuciosa no *site* de cada uma das 76 instituições, visando encontrar informações gerais sobre os cursos, em especial suas grades curriculares. Praticamente todos os estabelecimentos disponibilizam dados sobre a graduação em Pedagogia via internet, em menor número estão aqueles que permitem o acesso às suas grades. Assim, das 76 instituições foi possível localizar o currículo de 56. O estado que proporcionalmente mais os disponibilizou foi Goiás, seguido pelo Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (ver tabela I). Importante mencionar que todas as instituições de todas as unidades federativas foram contatadas via e-mail, onde se expôs o tema, os objetivos, a importância das informações solicitadas para a continuidade da pesquisa, além de assegurado um retorno do resultado final.

Tabela I: Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa

Unidades Federativas	Quantidade total de instituições	Quantidade de instituições com grades curriculares	
		Valor objetivo	Valor percentual
Distrito Federal	19	14	73,7%
Goiás	23	21	91,3%
Mato Grosso	16	10	62,5%
Mato Grosso do Sul	18	11	61,1%
Total	76	56	—

Fonte: Análise e cruzamento dos dados a partir das grades curriculares dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste.

Embora 56 Instituições de Ensino Superior tenham disponibilizado suas grades, o total de currículos analisados chegou ao montante de 84 devido, dentre outros motivos, à existência de várias habilitações do curso dentro de uma mesma instituição, o que acaba por transformar a Pedagogia em Pedagogias, ou seja, cursos com enfoques extremamente variados e, por vezes, divergentes. Isso ilustra em termos objetivos as inúmeras disputas que marcaram o curso ao longo de sua trajetória histórica e em momentos recentes, conforme relatado no capítulo anterior.

Com a posse de informações gerais sobre os cursos e tendo em mãos suas grades curriculares foi possível verificar aspectos gerais sobre a graduação em Pedagogia num primeiro momento e, conforme os objetivos peculiares do trabalho, averiguar a presença ou não da música como área do conhecimento no currículo para a formação do pedagogo. Assim sendo, o presente capítulo organiza-se em dois tópicos principais: o primeiro tratará de fazer um mapeamento dos cursos de Pedagogia na região Centro-Oeste, enquanto que o segundo se deterá especialmente na análise da formação musical proposta ou não por estes cursos.

3.1 Mapeamento dos cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste: modalidades formativas, habilitações, carga horária e duração

Este item tem por objetivo tratar de aspectos gerais dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste como: modalidades de formação, habilitações, carga horária e duração. Para tal, será feito o cruzamento dos dados obtidos junto às instituições formadoras e aqueles trazidos por documentos legais que versam sobre o assunto. Nesta etapa do relato, achou-se por bem não particularizar, nem identificar os estabelecimentos de ensino, pois a análise se propõe global, objetivando traçar um panorama regional e abrangente do curso.

De todas as 56 instituições investigadas, apenas duas possuem o curso de Pedagogia como bacharelado. Uma delas, situada em Goiás, oferece esta modalidade de formação com duas habilitações: Gestão Organizacional e Tecnologias Educacionais, com o intuito de que seu egresso esteja apto a exercer atividades de suporte técnico-pedagógico e científico em escolas, hospitais, indústrias, comércio, organizações não-governamentais e em todas as equipes multidisciplinares compatíveis com a sua formação. Outra faculdade, sediada no

Distrito Federal, oferece o bacharelado em Pedagogia, deixando a licenciatura para o Normal Superior, também ofertado pela instituição²³.

A persistência do bacharelado, apesar de pouco expressiva, parece se justificar tanto pela trajetória histórica inicial do curso quanto pela defesa contemporânea de Libâneo e Pimenta (1999) em favor do pedagogo *stricto sensu*. De qualquer modo, a grande maioria das instituições forma o licenciado em Pedagogia, titulação única estabelecida desde o parecer CFE nº 252/ 69, defendida pela ANFOPE e suas antecessoras nas décadas de 1980 e 90 e reafirmada pelas novas regulamentações. A propósito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006 – estabelece que o curso deve conferir ao seu concluinte o grau de licenciado (art. 3º, parágrafo único), sendo a Pedagogia uma licenciatura. Com esta determinação legal, é quase certa a extinção, ainda que gradual, da modalidade de bacharelado, o que leva a crer que as instituições acima descritas devem estar passando por profundos processos de reformulação.

Se há diferenças quanto às modalidades de formação, ao analisar as habilitações oferecidas pelos cursos de licenciatura em Pedagogia, chega-se a uma diversidade assustadora. Nas 84 grades curriculares investigadas, foi possível verificar a existência de 34 habilitações, diversas em nomenclatura e essência (ver tabela II). Sobre as habilitações, os documentos mais atuais contêm contradições evidentes.

A LDB 9.394/ 96 em seu artigo 64 determina que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Desta forma, apregoa que as habilitações podem ser oferecidas tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação desde que mantida a formação basilar na docência, pois “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério ...” (ibid., art. 67, Parágrafo único).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 14, confirmam o conteúdo do artigo 64 da LDB. Já no artigo 10, em franca contradição, apregoa que “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do

²³ Ao revisitar o *site* deste último estabelecimento, no início de 2007, foi possível verificar a extinção do bacharelado em Pedagogia e também do Normal Superior, sendo fixada a Licenciatura em Pedagogia para atender às novas regulamentações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Em vista destes paradoxos, é possível identificar claramente uma indefinição quanto às habilitações e ao próprio curso de Pedagogia. O documento parece delimitar o campo de trabalho do pedagogo: exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em curso Normal de nível Médio, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que prevêm conhecimentos pedagógicos. Todavia, ao considerar a possibilidade de o curso formar o docente, o inspetor, o gestor, o orientador, o supervisor, dentre outros, atribui a ele funções demasiadamente amplas e pretensiosas que acabam por tornar ainda difusa a identidade do profissional formado. Portanto, até os dias de hoje cabe o questionamento: afinal, quem é o pedagogo?

Ainda sobre as habilitações cabe demonstrar a presença contundente daquelas criadas pelo parecer CFE nº 252/ 69: orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e ensino no curso Normal. Antes de promulgadas as diretrizes em 2006, o referido documento norteava os projetos de criação dos cursos, bem como as idéias ventiladas pela ANFOPE e por importantes pesquisadores como Libâneo, Pimenta, dentre outros.

Tabela II: Habilitações dos cursos regulares de Pedagogia – Licenciatura da região Centro-Oeste

HABILITAÇÕES	
Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Magistério da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar
Magistério da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Tecnologias Educacionais	Magistério da Educação Infantil, Primeiros Anos do Ensino Fundamental e Gestão Educacional
Magistério da Educação Infantil, Primeiros Anos do Ensino Fundamental e Supervisão da Educação Básica	Magistério da Educação Infantil, Primeiros Anos do Ensino Fundamental e Magistério no curso Normal em Nível Médio
Magistério na Educação Infantil	Magistério para Educação Infantil e Gestão Escolar
Magistério em Educação Infantil e Administração Escolar	Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar
Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional	Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Administração Escolar

Normal Superior – Licenciatura em Séries Iniciais	Magistério das Matérias Pedagógicas 2º Grau
Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar	Magistério das Matérias Pedagógicas no Ensino Médio, Supervisão Escolar e Gestão
Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e Médio	Docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e Gestão da Escola Básica
Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio	Magistério para exercício na Educação Básica e em Supervisão Escolar para exercício na Educação Básica
Magistério para Educação Especial: Deficiência Mental	Orientação Educacional
Supervisão Escolar	Administração Escolar
Gestão Educacional	Gestão Social
Ênfase em Gestão Escolar	Orientação Educacional para exercício nas escolas de 1º e 2º Graus
Tecnologias Educacionais	Gestão Educacional e Tecnologias Educacionais
Administração Escolar e Supervisão Escolar	Orientação Educacional e Supervisão Escolar

Fonte: Análise e cruzamento dos dados a partir das grades curriculares dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste.

Conforme se pode observar na tabela II, certas habilitações são pouco precisas, chegando mesmo a serem confusas. Para citar apenas um exemplo, o “magistério para exercício na Educação Básica e em Supervisão Escolar para exercício na Educação Básica” implicaria a atuação docente do pedagogo em todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disto, estaria ele habilitado a atuar como supervisor em qualquer escola regular. Antes de comentar, uma questão: este profissional é exequível? Parece difícil conceber um pedagogo capaz de atuar em toda a Educação Básica como docente e/ ou supervisor. Esta dificuldade se agiganta quando da análise do currículo da instituição que não prevê estudos sobre a Educação Infantil, tampouco o aprofundamento em conteúdos das diversas áreas do saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Biologia, Química, Artes, dentre outras igualmente relevantes para o magistério em nível médio. Aliás, nem poderia oferecer formação apropriada em áreas e para níveis escolares tão diferentes, também porque o curso possui carga horária de 2.800 horas e duração de sete períodos. Ainda que se estendesse sua carga horária e duração, tal habilitação continuaria improvável por ser incerta, com aspirações demasiadamente dilatadas e, em última instância, irrealizável.

A existência de tantas habilitações, variadas quantitativa e qualitativamente, parece comprometer a unidade dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste. São projetos de formação com diferenças importantes, com enfoques excessivamente plurais, que visam formar profissionais com perfis diversos. Mais uma vez, confirma-se a existência de Pedagogias, que ainda guardam este nome por preverem em suas propostas formativas, em algum momento, a prática pedagógica e/ ou o exercício em instituições escolares.

Com relação à carga horária, as grades curriculares analisadas sugerem uma diferença importante: o curso com menor carga horária total possui 2.618 horas, enquanto que aquele com a maior perfaz 3.840 horas. Ao compará-los, chega-se a uma variação percentual de aproximadamente 46%, um número realmente expressivo. Segundo o parecer CNE/ CP 28/ 2001 - que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – carga horária é:

... o número de horas de atividades científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum (p. 2).

Mais da metade das instituições pesquisadas oferece o curso de Pedagogia com carga horária inferior a 3.200 horas, contrariando a recente determinação fixada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que em seu artigo 7º prevê: “o curso de Licenciatura em Pedagogia terá carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico...”. Conforme expresso pelo parecer CNE/ CP 28/ 2001 e regulamentado pelas novas diretrizes, a carga horária é determinação a ser cumprida indistintamente por todas as Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, seja para reavaliar seus projetos pedagógicos, seja para adequar-se a pontos mais específicos dos cursos como a carga horária, muitas instituições que ofertam a Pedagogia na região Centro-Oeste precisarão reformular seus currículos muito em breve.

A duração dos cursos pesquisados é outro ponto interessante para análise. A este respeito, o parecer CNE/ CP 28/ 2001 esclarece:

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores [grifo do documento] (p. 2).

A LDB 9.394/ 96 também versa sobre a duração, afirmando que o ano letivo na educação superior precisa ter no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excetuando-se o tempo reservado aos exames finais (art. 47). Em seguida, estabelece que “as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, **sua duração**, requisitos, qualificação de professores... [grifo nosso]” (art. 47, parágrafo 1º). Diferentemente da carga horária, a duração dos cursos é mais maleável, podendo ser definida pelo estabelecimento de ensino, o que justifica o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais não tratarem especificamente do assunto.

Os cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste investigados variam em termos de duração: alguns se estruturam por semestres/ períodos, enquanto outros por regime anual. Para promover a presente análise, os dados foram agrupados pensando-se em semestres, donde foi possível concluir que os cursos em geral variam sua duração de seis a oito períodos letivos. Muitos se organizam em oito, um número um pouco menor está disposto em seis, sendo mais raros aqueles estruturados em sete semestres. Devido à maleabilidade legal, cada instituição pode definir a duração que mais convier aos seus objetivos e projetos, como também aos seus professores e alunos.

O mapeamento de aspectos gerais dos cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste conduz a um panorama complexo: ao mesmo tempo em que se observa a imprecisão e pequena unidade entre os currículos em andamento, emerge uma tentativa promissora das novas diretrizes curriculares em oferecer aos cursos uma identidade mais bem delineada. Neste entremeio, não se pode esquecer a forte atuação de pesquisadores-professores, que encampa inúmeros outros educadores, cujas idéias divergem em essência daquilo preconizado pelas determinações legais.

Este cenário intrincado se expressa nos vários aspectos analisados por esta pesquisa: modalidades de formação, habilitações, duração e carga horária. Quanto ao primeiro assunto, a grande maioria dos cursos da região é de licenciatura, mas existem bacharelados em funcionamento. Este entrave é equalizado pelas diretrizes, que apregoam claramente ser a Pedagogia uma licenciatura, porém não totalmente resolvido devido à permanência de um grupo importante de pesquisadores que continuam a defender o pedagogo *stricto sensu*. No que se refere às habilitações, a imensa diversidade existente acaba corroborando muito para a falta de identidade do curso. Sobre elas, as diretrizes se posicionam de forma dúbia,

embora seja possível sinalizar uma tendência em extingui-las. A duração e carga horária dos cursos de Pedagogia também possuem variações importantes, mas sobre esta última as diretrizes são incisivas ao decidir como mínimo o cumprimento de 3.200 horas.

Com as informações da pesquisa empírica foi possível, portanto, confirmar a indefinição da identidade do curso de Pedagogia na região Centro-Oeste. A análise das normatizações legais conduz, todavia, a uma possibilidade em delinear esta tão sonhada identidade, pela qual lutam inúmeros profissionais envolvidos com o curso ao longo de toda sua trajetória histórica. O momento é, pois, de redefinições com chances reais de clarificar os atributos da Pedagogia, cuja missão basilar – definida tanto pelos deslocamentos do mundo do trabalho quanto pelas regulamentações mais atuais – é a docência, especialmente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista ser a Pedagogia uma licenciatura responsável pela preparação de professores para os primeiros anos da escolarização, cabe a análise sobre a formação musical oferecida em seus currículos. Antes de enveredar discursivamente sobre o tema, algumas interrogações: esta formação acontece? Em caso positivo: de qual modo? Com qual frequência? Pode habilitar o pedagogo a lidar com a linguagem musical no cotidiano escolar? Na elucidação destes e de outros questionamentos se deterá o tópico a seguir.

3.2 A formação musical em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste

A busca para averiguar a presença da música em currículos dos cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste se enveredou para várias frentes. Com a posse de informações básicas sobre os cursos e suas grades curriculares, tentou-se descobrir sob quais modalidades a música se manifesta como, por exemplo, permeando todo projeto do curso; como disciplina ou componente curricular obrigatório e ainda como disciplina optativa.

Antes de qualquer consideração a este respeito, é essencial lembrar que a música, tanto na LDB 9.394/96 quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, está implicitamente inserida como uma das modalidades da Arte. A explicitação das quatro linguagens artísticas ocorre nos Parâmetros Curriculares

Nacionais, especificamente no de Arte que em vários momentos as mencionam, evidenciando a necessidade em se trabalhar com todas, respeitando suas particularidades, no cotidiano escolar: “a seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressuposto a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração de conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança...” (p. 55).

Nos mais diversos documentos legais analisados, a música é área do conhecimento que compõe o campo maior da Arte. Assim, para análise da música em currículos de Pedagogia mostrou-se necessário pesquisar não apenas projetos e/ ou disciplinas com títulos que contêm terminologias relacionadas ao campo musical, mas também examinar aqueles que dizem respeito às artes de modo genérico, afinal a música pode estar aí contida. Logo, a investigação além de contemplar as variadas formas de inserção de conteúdos e práticas musicais nos currículos, analisa de modo amplo projetos e/ ou disciplinas associados à Arte, sempre com o claro propósito de encontrar subsídios sobre a música.

Isto esclarecido, a análise das informações coletadas aponta que nenhuma instituição trabalha com conteúdos artísticos ou musicais perpassando todo o projeto de curso, ou seja, permeando todas as disciplinas do currículo como incumbência partilhada pelos professores-formadores. Mais comum é a presença de disciplinas obrigatórias relacionadas com a Arte ou especificamente com a música: das 56 instituições participantes da pesquisa, 38 (68%) as prevêm em pelo menos uma de suas grades, enquanto que 18 (32%) não possuem qualquer componente curricular ligado à Arte. Uma outra via de análise quantitativa aponta que das 84 grades curriculares analisadas, 53 (63%) são dotadas de disciplinas artísticas e/ ou musicais. Quanto àquelas disciplinas em cujo título verifica-se claramente nomenclatura do campo musical, o número cai para apenas 3 (3,5%). Embora este último dado seja revelador, é preciso uma apreciação mais cuidadosa, pois há probabilidade de que a música esteja presente nas matérias ligadas à Arte.

No que se refere às disciplinas optativas com teor artístico, foi possível constatar um número inexpressivo: pouquíssimas instituições as oferecem; uma das universidades, todavia, merece destaque por proporcionar a oferta de muitas delas com grande variedade tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. As disciplinas optativas, como o próprio nome sugere, podem ou não ser cursadas pelos graduandos dos cursos, não assegurando de fato a formação artística ou musical de todos os pedagogos. Ainda que contenham propostas interessantes e até mesmo inovadoras, caso existam isoladamente, em

currículos sem qualquer viés artístico, poucas contribuições tendem a oferecer para a prática pedagógica artística ou musical dos futuros professores.

Com base nestas informações preliminares, optou-se por dividir o presente item em quatro sub-itens que tratarão respectivamente: da formação musical em disciplinas obrigatórias relacionadas à Arte, da formação musical em disciplinas obrigatórias específicas, da formação musical em disciplinas optativas, por fim da análise cruzada de todas as modalidades formativas encontradas, com reflexões contundentes sobre a legitimidade da formação musical em cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste. Inseridos nos três primeiros sub-itens estarão exemplos de instituições de diferentes unidades federativas da região que desenvolvem propostas de formação artístico-musicais interessantes. Alguns estabelecimentos de ensino serão identificados, para que seus projetos formativos sejam reconhecidos e sirvam de inspiração para a busca de novas soluções no sentido de formar musicalmente os pedagogos das mais diversas localidades brasileiras.

3.2.1 A formação musical em disciplinas obrigatórias ligadas à Arte

Conforme já mencionado, 38 instituições da região oferecem disciplinas obrigatórias relacionadas à Arte ou, especificamente, à música em pelo menos um de seus currículos. Neste item são focados 35 estabelecimentos de ensino, ou seja, aqueles que contemplam em suas grades matérias cujos títulos reportam à Arte de modo genérico. Assim, do total de 53 grades que possuem matérias artísticas e/ ou musicais, são aqui analisadas 50.

Quanto à nomenclatura, as referidas disciplinas contam com uma grande variedade: ao todo existem trinta e um títulos diferentes (ver tabela III). A maior parte deles utilizam a terminologia Arte, em consonância com as mais recentes regulamentações educacionais; porém há aqueles que permanecem utilizando a expressão Educação Artística instituída pela antiga LDB 5.692/ 71.

É curiosa a relação estabelecida por certos títulos entre a Arte e palavras como recreação ou jogos, o que sugere uma concepção de Arte basicamente relacionada ao lúdico, à brincadeira. Neste entendimento, o campo artístico é apreendido de forma reducionista, ou seja, apenas uma de suas dimensões é posta em evidência relegando para segundo plano aspectos relativos à cognição, sensibilidade e apreciação. Outra assimilação

que merece ser discutida é a que interliga arte com movimento e/ ou corpo. Aqui, existem duas possibilidades de interpretação: de que na disciplina estejam previstas questões relacionadas à dança, uma das modalidades artísticas; ou então de que além da arte ainda seja presumido o ensino de fundamentos da Educação Física. Caso esta última alternativa seja verdadeira, a disciplina estará por demais inchada e invariavelmente não conseguirá atender de forma satisfatória a duas áreas tão diferentes.

Tabela III – Títulos das disciplinas obrigatórias ligadas à Arte

TÍTULOS	
Arte-educação	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Artes e Educação
Arte e Educação	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Arte
Arte e Educação I e II	Fundamentos e Metodologia de Artes
Arte Educação	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Artes
Artes em Educação	Fundamentos e Métodos do Ensino da Arte
Educação e Arte	Fundamento e Metodologia do Ensino de Arte e Movimento
Desenvolvimento da Educação através da Arte	Fundamento e Metodologia da Arte e do Movimento
Arte e Cultura Brasileira	Metodologia do Ensino de Arte e Movimento na Primeira Infância
Arte na Educação Infantil	Metodologia do Ensino de Arte e Movimento nas Séries Iniciais
Corpo, Expressão e Arte	Metodologia do Ensino das Artes e do Movimento Corporal
Artes e Recreação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento Corporal nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Artes, jogos e recreação	Metodologia do Ensino de Educação Artística
Fundamentos da Arte	Educação Artística e Recreação
Fundamentos da Arte na Educação	Educação Artística, recreação e jogos
Fundamentos de Arte-educação	Metodologia do Ensino de 1 grau – Educação Artística
Oficina Multidisciplinar de Artes	

Fonte: Análise e cruzamento dos dados a partir das grades curriculares dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste.

Com relação ao período do curso onde estão locadas as disciplinas artísticas, nota-se uma larga diversidade: em algumas instituições tais disciplinas aparecem já no primeiro

período, em outros estabelecimentos acontecem nos semestres finais (7º ou 8º); todavia, parecem se concentrar ao meio do curso (3º, 4º, 5º ou 6º período). Quanto à carga horária, as disciplinas ligadas à Arte apresentam entre si variações abissais, indo de 36 a 108 horas, embora a maioria esteja circunscrita ao intervalo entre 60 e 80 horas.

Vale a pena salientar que das 35 instituições investigadas nesta fase da pesquisa, 32 oferecem apenas uma matéria artística e apenas 3 instituições dispõem de duas, cada, ao longo de seus currículos. Com todas as informações até então mencionadas, emerge um questionamento essencial: é possível que apenas uma disciplina de Arte, ainda que possua carga horária de 108 horas, forme o pedagogo nas quatro modalidades artísticas previstas pelos documentos oficiais (música, artes visuais, teatro e dança) de modo a habilitá-lo para o exercício junto aos alunos dos anos iniciais da escolarização? E mais especificamente: nas disciplinas analisadas há espaço para uma formação musical efetiva?

Com o intuito de oferecer mais subsídios para responder a estas indagações, foi proposto um exame das ementas ou planos de ensino das disciplinas. Todas as 35 instituições foram contatadas para que enviassem à pesquisadora um dos referidos documentos, todavia apenas 14 o fizeram. Embora o número pareça reduzido, representa uma amostra que traz indicativos válidos sobre os conteúdos trabalhados de modo geral e, particularmente, sobre a formação musical em disciplinas artísticas obrigatórias dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste.

A análise das ementas ou planos de ensino aponta que 7 das 14 instituições contemplam conteúdos musicais em suas disciplinas de Arte. Nas demais, muitas tratam a Arte de modo genérico, sem mencionar suas linguagens características; outras priorizam o trabalho com as artes visuais; numa instituição, com disciplina intitulada “Artes, Jogos e Recreação”, é previsto o trabalho duplo com as Artes e a Educação Física.

Das 7 instituições que apresentam conteúdos musicais, 5 oferecem apenas uma única disciplina artística, onde a música é contemplada ao lado das demais linguagens da Arte. Nestas disciplinas, é comum o trabalho interdisciplinar entre música, artes visuais, teatro, dança e também entre estas modalidades e outras áreas do conhecimento. Suas cargas horárias variam de 36 a 80 horas, dado que também incita a questão: embora sejam previstos conteúdos musicais, é possível em tão curto espaço de tempo com tantos outros conhecimentos para ser atendidos, formar o pedagogo para atuar efetivamente com a música em seu campo de trabalho?

Dois cursos de duas universidades federais da região possuem propostas diferentes das instituições acima mencionadas: em seus currículos existem duas disciplinas ligadas à Arte igualmente intituladas “Arte e Educação I” e “Arte e Educação II”. Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o curso de Pedagogia é uma licenciatura que habilita para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental com duração de quatro anos e carga horária total de 3.760 horas. A estrutura curricular do curso prevê a disciplina “Arte e Educação I” com carga horária de 60 horas voltada para a fundamentação no campo artístico, ou como diz a ementa, para “o estudo das questões históricas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas numa abordagem teórico-prática da Arte voltada à Educação”.

Já a disciplina “Arte e Educação II”, também com carga horária de 60 horas, vislumbra unicamente a formação musical que segundo o ementário engloba “o estudo dos fundamentos da linguagem musical e suas relações com o processo educacional. A informação e formação do educador nos diferentes tipos de atuação priorizando os processos de ensino e de aprendizagem em música nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental”. Até o presente momento é a única disciplina de todas as instituições participantes da pesquisa, que contempla exclusivamente a formação musical.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) é a outra instituição em cuja grade curricular aparecem duas disciplinas com títulos que reportam à arte. O curso de Pedagogia desta universidade assume a docência como a base da formação do pedagogo, especialmente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua carga horária é de 3.120 horas, a serem cumpridas em oito semestres de cem dias letivos cada um. A disciplina “Arte e Educação I” é oferecida logo ao início do curso, no primeiro semestre, com carga horária de 72 horas. A leitura de sua ementa faz notar o trabalho com conceitos fundamentais da Arte e com duas modalidades artísticas: a música e a dança. Sobre a formação musical, a ementa encadeia os seguintes pontos: “A Música na educação. Percepção e expressão em Música. Apreciação musical. Repertório para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Música e movimento”. Aí, a descrição sobre os conteúdos trabalhados é mais explícita e está em sintonia com as particularidades do conhecimento musical.

A “Arte e Educação II” acontece logo em seqüência, no segundo semestre, também com carga horária de 72 horas. Nela são centralizadas as outras duas modalidades artísticas

expressas pelo PCN de Arte: artes visuais e teatro. O caso específico da UFG traz contribuições importantes para a inserção da Arte e, especificamente, da música em currículos de Pedagogia: primeiro, por prever claramente o contato com as quatro modalidades artísticas; segundo, por respeitar e dar a conhecer as particularidades de cada uma delas; terceiro, em consonância com os objetivos próprios deste trabalho, por considerar a importância da formação inicial do pedagogo no tocante à linguagem musical.

Em sua tese de doutorado “A formação cultural de professores ou a arte da fuga”, Nogueira (2002) trata de sua experiência como professora da disciplina “Artes e Recreação” na Faculdade de Educação da UFG entre 1995 e 1998. A mesma professora participou ativamente da reformulação curricular que deu origem às disciplinas “Arte e Educação I” e “Arte e Educação II”, sendo por elas responsável até 2006. Segundo Nogueira (2002), as conseqüências da disciplina então analisada, que tomava a freqüência a eventos culturais como parte integrante do processo avaliativo, foram:

a efetiva ampliação do universo cultural dos alunos; o surgimento de uma rede de informações com vistas à elaboração de uma agenda cultural; o movimento organizado de alunos-trabalhadores, notadamente os do curso noturno, reivindicando as mesmas oportunidades dadas aos estudantes do período diurno; a pressão, por parte dos alunos, para que outros professores utilizassem recursos da Arte e da Literatura (p. 85).

Além destas conseqüências diretas, a autora menciona o fato de continuar

... a encontrar muitos destes alunos depois de formados, em cursos de especialização, em atividades de extensão, em parcerias com escolas públicas e privadas. Nestas ocasiões, pude perceber que o que havia sido semeado havia rendido frutos: muitos destes alunos haviam se tornado profissionais mais abertos, mais ricos, plenos de idéias. Destacavam-se em seus locais de trabalho justamente por terem referenciais mais amplos, por se comunicarem com seus alunos de forma diferenciada e por estarem sempre trazendo para a comunidade escolar formas sensíveis de apreender o real (ibid.,p. 85-86).

Diante do quadro ora esboçado sobre a formação musical em disciplinas obrigatórias cujos títulos reportam à Arte de modo abrangente, é possível traçar algumas constatações. Em geral, o trabalho com a Arte está circunscrito a uma única disciplina, com carga horária reduzida, o que soa como uma concessão ao determinado tanto pela LDB 9.394/ 96 quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. A Arte parece concebida como área do conhecimento supérflua, até mesmo desnecessária, diferentemente de outras ciências humanas previstas na formação do pedagogo como a psicologia, sociologia, filosofia, cujo status é inegável. Neste contexto,

salvo raras exceções, a música encontra-se diluída, extirpada de seu *corpus* epistemológico característico. Via de regra, o pedagogo formado por cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste, não está sendo preparado suficientemente para atuar com a música nas séries iniciais da escolarização.

3.2.2 A formação musical em disciplinas obrigatórias específicas

Este item se detém na análise de instituições da região Centro-Oeste que oferecem disciplinas obrigatórias com títulos relacionados especificamente à formação musical. Dos 56 estabelecimentos de ensino que enviaram suas grades, apenas três dispõem, em pelo menos um de seus currículos, de disciplinas que trazem nomenclaturas musicais em seus respectivos títulos. As instituições são as seguintes: Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES), situado na cidade de Itumbiara em Goiás; a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em Dourados, Mato Grosso do Sul e, por fim, o Centro Universitário de Campo Grande (UNAES), de Campo Grande, também no Mato Grosso do Sul.

O ILES oferece o curso de Pedagogia com duas habilitações: Formação de Professor para Magistério em Educação Infantil e Formação de Professor para Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Supervisão Escolar e Gestão. Apenas a matriz curricular da primeira habilitação – que possui carga horária total de 2.852 horas e duração de sete semestres – conta com a disciplina “Música e Expressão Corporal na Educação Infantil e nos anos iniciais”. Tal disciplina possui carga horária de 68 horas, sendo 48 de estudos teóricos e 20 de atividades práticas, está locada no quarto semestre do curso e prevê o trabalho com conteúdos específicos do campo musical e da dança. Para as artes visuais oferece a disciplina “Artes Visuais na Educação Infantil e nos anos iniciais” e voltada para o teatro existe outra matéria “Jogos Teatrais na Educação Infantil e nos anos iniciais”, ambas com carga horária de 68 horas. A proposta do curso é realmente muito interessante, principalmente porque ao dividir as modalidades artísticas em disciplinas independentes, dá a Arte um espaço privilegiado na formação do pedagogo. Quanto à preparação musical, pode-se perceber o trabalho conjunto entre a música e a dança, cujos conteúdos, metodologias e referenciais dividem espaço em uma mesma disciplina.

Situação de certo modo semelhante ocorre no curso de Pedagogia da UFGD, instituição criada em 2006 absorvendo os cursos do então campus de Dourados da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Nesta instituição são oferecidas três habilitações: Magistério da Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e Gestão Educacional; Magistério da Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e Supervisão da Educação Básica e Magistério da Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e Magistério no Curso Normal em Nível Médio, todas com carga horária de 2.618 horas e duração de quatro anos.

O único currículo disponibilizado pela UFGD aponta a existência da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Expressão Musical e Corporal”, responsável por formar o pedagogo tanto no campo musical quanto na dança. Para as artes visuais é reservada uma outra matéria intitulada “Fundamentos e Metodologia da Expressão Plástica e Gráfica”. Ambas são ofertadas na terceira série do curso; quanto à linguagem teatral não há nenhum componente que a contemple claramente no currículo. Assim, tal como proposto pelo ILES, a UFGD abarca a música e a dança conjuntamente, sendo as artes visuais trabalhadas em disciplinas exclusivas, o que também auxilia na constatação do prestígio desta modalidade artística nos currículos da região ora investigada.

Uma terceira instituição, o Centro Universitário de Campo Grande (UNAES), oferece o curso de Pedagogia com especial enfoque nas Artes de modo geral e na música em particular. De todos os estabelecimentos examinados, é o que se mostrou mais simpático às idéias defendidas por esta pesquisa, então a análise de seu currículo será um pouco mais extensa. De antemão parece importante evidenciar que existem, atualmente, três grades curriculares em funcionamento para o curso de Pedagogia: a primeira entrou em vigor para ingressantes do primeiro semestre de 2003, a segunda para turmas que iniciaram no primeiro semestre de 2004 e a terceira para ingressantes a partir do segundo semestre de 2006. Esta pesquisa teve como critério avaliar sempre o currículo mais recente das instituições, por isto a análise decaiu sobre a terceira grade supracitada.

O curso de Pedagogia da UNAES apresenta a docência, especialmente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como base obrigatória para a formação e identidade profissional do pedagogo. Segundo informações colhidas no *site* da instituição, há uma preocupação constante em manter o currículo em sintonia com os

desafios da prática educativa concreta, o que justifica a ocorrência de três reformulações curriculares no curto espaço de tempo de três anos.

Durante todo o desenvolvimento do Curso de Pedagogia, sempre buscamos, solidez quanto à formação dos profissionais e, ao mesmo tempo, flexibilidade quanto às necessidades de incorporar informações novas e indutoras de modificações. E, ainda, preocupamo-nos com atualizações em relação às disciplinas, ementas, conteúdos e bibliografias, seja no formato das aulas, alternativas metodológicas, como, engajamento em atividades complementares e demais recursos tendentes a propiciar, aos acadêmicos, contato direto com a realidade concreta da educação brasileira. (*site* da UNAES)

O curso de Pedagogia da instituição é relativamente recente: sua primeira turma teve início em 1994 com as habilitações em Administração Escolar para a Escola Básica e Docência das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Ainda de acordo com dados de seu *site*, o curso obteve conceito A por cinco vezes: o primeiro na autorização (1994), o segundo no reconhecimento (1998), o terceiro, no ano de 2001, quando participou pela primeira vez do Exame Nacional de Cursos (Provão), o que se repetiu em 2002 e 2003. Mesmo reconhecendo as críticas realizadas sobre tais mecanismos avaliativos, é preciso considerar o mérito da UNAES, justificado principalmente pelo fato da proposta pedagógica do curso ser periodicamente discutida e revisada por seus professores, de modo a atender criticamente às demandas locais e aos resultados das discussões nacionais.

Quanto à carga horária, o curso de Pedagogia possui um total de 3.296 horas, em consonância com o mínimo de 3.200 horas estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Destas 3.296 horas, 2.736 são dedicadas às atividades formativas sob o formato de disciplinas, 360 destinadas aos estágios supervisionados (organização da escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, creche, pré-escola e Educação Infantil) e 200 às atividades complementares. O curso tem duração de oito semestres que possuem, cada um, ou 360 ou 396 horas de atividades (ver tabela IV).

Tabela IV – Grade curricular do curso de Pedagogia da UNAES para ingressantes em 2006/ 2

SEMESTRE	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º	Informática Aplicada à Educação	36
	Fundamentos Históricos da Educação	72
	Fundamentos Filosóficos da Educação I	36
	Fundamentos Sociológicos da Educação I	36
	Língua Portuguesa I	72

	Metodologia Científica	36
	Artes e Cultura Brasileira	36
	Fundamentos da Psicologia I	36
	Sub-Total	360
2º	Estatística Aplicada à Pesquisa em Educação	36
	Fundamentos da Tecnologia Educacional I	36
	Educação Étnico-Racial (Educ. Indígena, Remanescentes de Quilombo e Educação no Campo)	36
	História Regional	36
	Fundamentos Filosóficos da Educação II	36
	Fundamentos Sociológicos da Educação II	36
	Língua Portuguesa II	72
	Fundamentos da Psicologia II	72
	Sub-Total	360
3º	Fundamentos da Administração Escolar I	36
	Fundamentos Sociológicos da Educação III	72
	Fundamentos Históricos da Educação Brasileira	72
	Fundamentos Filosóficos da Educação III	72
	Didática I	72
	Fundamentos da Tecnologia Educacional II	36
	Estágio Supervisionado I – A Organização da Escola	36
	Sub-Total	396
4º	Fundamentos da Administração Escolar II	36
	Fundamentos da Educação Especial	36
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72
	Didática II	72
	Economia Política da Educação	72
	Fundamentos Filosóficos da Educação IV	72
	Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	36
	Sub-Total	396
5º	Currículos e Programas	72
	Educação e Relações de Gênero	36
	Didática III	72
	Pesquisa em Educação I	36
	Políticas Públicas e Aspectos Legais da Educação Básica	72
	Educação de Jovens e Adultos	36
	Estágio Supervisionado III – Creche	72
	Sub-Total	396
6º	Linguagem Teatral	36
	Fundamentos e Metodologia em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	36
	Construção Cultural da Infância	72
	Pesquisa em Educação II	36
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	36
	Fundamentos e Metodologia da Expressão Oral e Gráfica	36
	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	72
	Estágio Supervisionado IV – Pré-Escola	72
	Sub-Total	396
7º	Fundamentos e Metodologia em Artes Visuais	36
	Fundamentos e Metodologia de História e Geografia	72
	Estudo da Sociedade na Educação Infantil	36
	Literatura Infantil	36
	Fundamentos e Metodologia da Matemática na Educação Infantil	36
	Linguagem da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	36

	Trabalho de Conclusão de Curso I	72
	Estágio Supervisionado V – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	72
	Sub-Total	396
8º	Jogo e Brincadeira na Infância	36
	Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa	72
	Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais	72
	Estudos da Natureza na Educação Infantil	36
	Linguagem Musical na Infância	36
	Trabalho de Conclusão de Curso II	72
	Estágio Supervisionado VI – Educação Infantil	72
	Sub-Total	396
	Total	3096
	Estágio Supervisionado	360
	Atividades Complementares	200
	Total Geral	3296

Fonte: Site do Centro Universitário de Campo Grande (UNAES): www.unaes.br.

Ao observar a grade curricular do curso, é notória a existência de várias disciplinas relacionadas à Arte, como: “Artes e Cultura Brasileira”, no primeiro semestre; “Linguagem Teatral”, no sexto; “Fundamentos e Metodologia em Artes Visuais, no sétimo; e ”Linguagem Musical na Infância” já no oitavo semestre. A primeira disciplina, com carga horária de 36 horas semestrais, é de fundamentos sobre arte e cultura, com referenciais bibliográficos importantes sobre arte, cultura (inclusive a popular do próprio estado do Mato Grosso do Sul) e folclore brasileiro. Segundo o ementário, os tópicos a serem trabalhados são os seguintes: “Processo de formação da Cultura Brasileira a partir das contribuições européia, indígena e africana. A cultura nacional e seus múltiplos significados. Realidade cultural brasileira. A arte e a cultura como fatores na formação da identidade e cidadania do povo brasileiro”.

A disciplina “Linguagem Teatral”, com carga horária de 36 horas, trata sobre “as diversas possibilidades de se trabalhar a linguagem teatral na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O teatro como linguagem corporal”. Logo, aborda especificamente uma das modalidades artísticas, o que também é proposto pela disciplina “Fundamentos e Metodologia em Artes Visuais”, com 36 horas e que verticaliza estudos em arte visuais com conteúdos, objetivos, metodologia, referenciais e práticas próprias da linguagem plástica.

A disciplina “Linguagem Musical na Infância”, oferecida ao cabo do curso com 36 horas semestrais, direciona-se unicamente para a formação musical do pedagogo. Infelizmente, não foi possível localizar seu plano de curso ainda não disponível porque a disciplina só entrará em vigor no ano de 2010. De qualquer modo, vale dizer que o

currículo da UNAES, no que se refere à formação em Arte, é único na região: primeiro por oferecer disciplina de fundamentação em Arte, segundo por particularizar as matérias referentes ao teatro, às artes visuais e à música, embora emudeça com relação à dança. Assim sendo, seria muito apropriado, após formada a primeira turma do currículo ora em andamento, investigar os resultados desta proposta que antecipadamente parece muito fértil.

Com os dados colhidos até aqui, é possível afirmar que das 56 instituições pesquisadas, apenas duas oferecem disciplinas que tratam exclusivamente da música na formação do pedagogo: a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e o Centro Universitário de Campo Grande (UNAES). Ainda assim, a UFMT não deixa claro no título de sua disciplina qualquer terminologia que reporte especificamente à música e a UNAES prevê a preparação musical para pedagogos que formarão apenas em 2010. É uma conjuntura no mínimo intrigante, que traz embutida a desvalorização da música enquanto área do saber (com conteúdos, metodologias e contribuições particulares) valorosa para a formação integral de todo e qualquer educando.

3.2.3 A formação musical em disciplinas optativas

As disciplinas optativas/ complementares/ eletivas que possuem enfoque na área das Artes ou, especificamente, da música, caso cursadas, podem oferecer algum tipo de fundamentação artístico-musical para o pedagogo. Devido ao seu caráter potencial, uma disciplina deste tipo precisa ser apreendida em sua validade e limitação: é válida porque se constitui em preparação complementar, incrementando áreas do conhecimento pelas quais o graduando tenha algum tipo de empatia; a limitação diz respeito justamente à não obrigatoriedade, que reduz sua capacidade de abrangência. Como o objetivo principal do presente trabalho é analisar a formação inicial do Pedagogo no tocante à linguagem musical, não seria adequado escamotear as disciplinas optativas da análise, mas também não parece coerente uma exposição muito detalhada, afinal elas possuem caráter complementar.

Conforme já mencionado, são poucas instituições que oferecem disciplinas optativas relacionadas à Arte em geral e à música em particular. Neste pequeno universo, destaca-se a Universidade de Brasília (UnB) que ao todo possui nove com os seguintes títulos: Fundamento da Arte na Educação; Metodologia do Ensino de 1º grau – Educação

Artística; Arte, Pedagogia e cultura; Oficina básica de música I; Fundamentos da Linguagem Musical na Educação; Canto Coral 1, 2, e 3; dentre outras que contemplam as demais linguagens artísticas e tópicos como cultura, políticas culturais e educação estética.

Como acreditamos que as disciplinas optativas não garantem, sozinhas, a formação inicial do pedagogo para o trabalho com a música nas séries iniciais da escolarização, parece relevante mencionar de modo objetivo que elas aparecem em instituições da região Centro-Oeste, em quantidade reduzida e que suas contribuições parecem verdadeiras quando estiverem presentes em cursos que vislumbram a música como área do conhecimento obrigatória para a formação do pedagogo.

3.2.4 Análise integrada de modalidades formativas distintas

Depois de delineado o panorama da formação musical em cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste, duas questões propostas desde o início da investigação empírica são agora esclarecidas: os cursos de Pedagogia da região ora analisada contemplam a formação musical em seus currículos? Em caso positivo, tal formação pode habilitar o pedagogo a trabalhar melhor com a música na escola?

A resposta à primeira pergunta não pode ser unívoca, é preciso pensar tanto em termos macro quanto na perspectiva micro, ou seja, de iniciativas que colocam em xeque a tendência redutora de toda generalização. Pensando de modo abrangente, depreende-se que a música possui presença marginal nos currículos de Pedagogia pesquisados. Algumas instituições sequer contemplam a Arte em seus cursos, outras tantas, embora possuam matérias ligadas à Arte, ou deixam de lado aspectos próprios da música ou os trabalham de forma superficial, pois não há espaço em uma única disciplina, com carga horária em geral reduzida, para se trabalhar satisfatoriamente com as quatro linguagens artísticas, que dirá acoplando ainda outra área do conhecimento como a Educação Física, por exemplo.

A Arte e, em especial, a música, continuam ocupando lugar reduzido no currículo para a formação de pedagogos na região Centro-Oeste, o que se deve, em grande parte, ao fato de serem vistas como artigos de luxo, ou seja, interessantes, porém perfeitamente dispensáveis. Outra assimilação corrente diz respeito à identificação entre Arte/ música e prazer, fazendo com que pareçam conteúdos “menos sérios” e, portanto, com contribuições

cognitivas restritas. O prazer é freqüentemente reprimido no processo educativo, assim como são as disciplinas que o trazem à tona abertamente, caso das Artes e da música.

Parece maior a probabilidade da formação musical em instituições que oferecem mais de uma disciplina artística obrigatória, como acontece na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e o Centro Universitário de Campo Grande (UNAES). De todas as 56 instituições ora pesquisadas, apenas a UFMT e a UNAES oferecem disciplina destinada exclusivamente à música. As demais anteriormente citadas unem em uma mesma matéria música e dança.

Tal como está o panorama da formação musical em cursos de Pedagogia na região Centro-Oeste, estas iniciativas são mesmo inovadoras à medida que contestam o silenciamento ou mascaramento da música na formação dos pedagogos, podendo lançar luz para novas propostas que vejam nas contribuições da música, as características essenciais para um pedagogo competente: apreciação crítica, reflexividade e sensibilidade.

Sobre a questão: tal formação pode habilitar o pedagogo a trabalhar melhor com a música na escola? De modo geral, excetuando-se pouquíssimas instituições, o pedagogo egresso de cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste, não está sendo formado de forma suficiente para atuar com a música nas séries iniciais da escola regular.

Assim, parece não apenas adequado como necessário apontar direcionamentos na tentativa de oferecer subsídios para reverter este panorama tão desalentador. Com este objetivo, o próximo capítulo lança propostas e recomendações para serem discutidas e levadas adiante por instituições, professores e alunos envolvidos com a Pedagogia e a educação musical, tendo em vista a construção de currículos que façam soar os inegáveis prazeres e as múltiplas realizações da música.

CAPÍTULO 4

PAUTA E PROPOSTAS PARA DISCUSSÃO

“No final, a arte deveria dominar nossas vidas de tal forma que pudéssemos afirmar: não existem mais obras de arte, mas apenas arte. Pois a arte, então, será a maneira de viver”

Herbert Head.

Este capítulo se detém na proposição de idéias para novos debates, discussões e propostas que visem redimensionar a formação musical para pedagogos. Afinal, ao formar musicalmente o pedagogo, profissional responsável pela docência multidisciplinar nas séries iniciais da escolarização, estar-se-á possibilitando a democratização de um ensino musical sistemático e efetivo nas escolas regulares brasileiras.

Conforme visto nos capítulos anteriores, a problemática da inclusão da música tanto na Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto em cursos de graduação em Pedagogia depende também da atuação de outro profissional: o especialista (licenciado em música). Por isto, os pontos encadeados a seguir o contemplam diretamente, propondo novas perspectivas para sua formação/ atuação e contornos alternativos para as múltiplas relações travadas com o pedagogo, seja no próprio ambiente profissional onde atuam, seja em cursos de formação inicial ou continuada.

Não parece demais reiterar que embora o protagonista deste trabalho seja o pedagogo, uma discussão que se propõe integradora precisa colocar em cena o especialista, ainda mais quando se tem em mente a idéia da parceria, ou seja, do trabalho colaborativo entre ambos nos diversos contextos escolares: cursos superiores, programas de formação permanente e também nas séries iniciais da escolarização básica.

A pauta para debate ora exposta é fruto das percepções e conclusões de toda esta investigação (bibliográfica e empírica) e pretende subsidiar novas reflexões e ações dirigidas fundamentalmente no sentido de incrementar a formação musical do pedagogo, assim como repensar o papel do especialista em música e reiterar a noção da parceria estendida entre ambos em seus processos de formação/ atuação profissional.

Criação de modalidades formativas para o ensino musical nos cursos de Pedagogia

Os currículos dos cursos de Pedagogia precisam articular saberes das mais diversas áreas do conhecimento, essenciais para a prática multiface do pedagogo com todas as disciplinas dos anos iniciais da escolarização. A música é uma destas áreas do conhecimento, sendo freqüentemente utilizada em atividades propostas pelo pedagogo no cotidiano escolar, mas quase nunca trabalhada de forma sistemática tendo em vista seus conteúdos, metodologias e referenciais particulares. Isto se deve em grande medida à carência do ensino de música na formação inicial do pedagogo, conforme evidenciado no capítulo anterior ainda que de forma localizada. Daí a necessidade em pensar novas modalidades formativas que venham ao encontro de um preparo musical por meio de atividades teóricas e práticas visando tanto habilitá-lo para lidar com a música na escola, quanto torná-lo um ouvinte mais seletivo, crítico e reflexivo. Deste modo, a formação musical precisa estar inserida no contexto macro de políticas e dispositivos legais consistentes para o curso de Pedagogia e também nos espaços micros de reflexões e propostas de cada instituição superior na construção de suas grades e/ ou projetos curriculares. Cada estabelecimento de ensino pode criar formas originais de inserir o ensino musical em seus cursos de Pedagogia, como por exemplo: disciplina obrigatória endossada por outras de teor optativo; em atividades de extensão (mini-cursos, workshops); incentivando a freqüência em eventos musicais; por meio de pesquisas conjuntas entre alunos e professores sobre temas próprios da educação musical; viabilizando projetos de curso onde a música permeie enquanto área do conhecimento as mais diversas disciplinas, como incumbência de todos os professores formadores; incrementando projetos integrados entre as faculdades de educação, as escolas superiores de música, seus alunos e professores para um diálogo interativo e permanente. Enfim, são várias as formas possíveis de inserção da música na Pedagogia, cada vez mais significativas quando em sintonia com as especificidades da instituição, as aspirações dos graduandos e as competências dos professores formadores.

A indispensável presença dos especialistas (licenciados em música) nos cursos regulares de Pedagogia

É inegável a importância do curso de Pedagogia contar com a presença dos especialistas em música em seu quadro docente para criar e pôr em funcionamento as mais diversas modalidades formativo-musicais previstas ou não na estrutura curricular destes cursos. Os especialistas além de lecionar conteúdos próprios da educação musical, podem criar mecanismos para a inserção da música no currículo e até mesmo participar do desenvolvimento musical permanente dos demais professores do curso (por meio de atividades como corais, oficinas, encontros, etc). É neste momento que se trava o primeiro diálogo entre o especialista e o pedagogo, onde serão colocados seus pontos de vista e opiniões. Juntos poderão formar-se mutuamente: o professor oferecendo seus conhecimentos sobre educação musical aos alunos (futuros pedagogos) e estes contribuindo com trocas de experiências e conhecimentos da área pedagógica e por que não com algumas questões mesmo que aparentemente elementares sobre música? Para tal, é importante relativizar a noção do processo ensino-aprendizagem, questionando a equação redutora que prevê: professor igual a ensino e aluno igual à aprendizagem. Como toda parceria, é importante que cada um saiba seu papel, limites e possibilidades, mas, sobretudo, que se empenhem colaborativamente para redimensioná-los. Tudo isto, leva a pensar a formação inicial como um percurso construído cooperativamente pelos graduandos, professores formadores e propostas/ matrizes curriculares das instituições superiores.

Potencializar a inserção de conhecimentos pedagógicos na formação inicial dos especialistas (licenciados em música)

Os saberes veiculados ao longo da formação inicial dos especialistas deveriam girar em torno da interseção entre a pedagogia e a música, abarcando conhecimentos musicológicos e pedagógicos. Tendo em vista a tradição dos cursos superiores de música

em formar o bacharel, é muito comum que as questões musicais ocupem espaço privilegiado nos currículos, sendo aquelas de ordem didática relegadas a segundo plano. Investir na formação pedagógica do especialista é imprescindível não só para a constituição de seus saberes, prática e identidade profissionais, mas também para que tenha fundamentação adequada para futuramente atuar junto aos cursos de Pedagogia, ou melhor, na formação pedagógico-musical dos pedagogos. Para potencializar a inserção de conhecimentos pedagógicos em cursos de licenciatura em música, vários dispositivos podem ser colocados em ação como: disciplinas que os contemplem promovendo encontros com os demais componentes curriculares, inclusive aqueles específicos da área musical; incremento de pesquisas voltadas para o aprofundamento de temáticas educacionais; implantação de projetos colaborativos que vislumbrem as intercessões entre conteúdos, metodologias e referenciais da área pedagógica e da área musical; organização de seminários que promovam encontros entre profissionais da educação e da música; estágios que desenvolvessem projetos de ensino interdisciplinares, com licenciandos em música e em pedagogia. A idéia basilar é descentrar os cursos de música que muitas vezes acabam por formar um professor que futuramente terá dificuldades em estabelecer conversações, de se inserir em projetos coletivos nas escolas. Inúmeros dispositivos poderiam ser citados, outros tantos podem e devem ser engendrados pelos professores formadores, pela instituição superior e pelos alunos com o intuito de tornar cada vez mais produtivas as contribuições recíprocas do conhecimento musical e dos saberes educacionais para o fortalecimento e valorização do ensino musical em nível superior e também nas séries iniciais da escolarização.

A necessária presença do pedagogo em cursos de licenciatura em música

Para o fomento de conhecimentos pedagógicos em cursos de licenciatura em música é fundamental a atuação do pedagogo, cujos saberes em muito podem contribuir para a formação e delineamento da identidade profissional dos futuros licenciados em música. A presença dos pedagogos nestes cursos representa outra possibilidade de diálogo inicial entre a música e a pedagogia, ou melhor, entre pedagogos e especialistas. Neste momento, não é

só interessante como também apropriado empreender trocas de experiências, saberes e concepções em prol de uma co-formação recíproca do professor formador, no caso o pedagogo, e os graduandos, licenciandos em música. A idéia de co-formação impõe como mote o intercâmbio crítico e contínuo entre os conhecimentos pedagógicos e musicológicos, suas especificidades e principalmente interseções, determinantes para a constituição da educação musical. Outro ponto extremamente produtivo diz respeito à possibilidade de o pedagogo criar mecanismos para que os especialistas tenham em mente a escola regular como campo de trabalho. O pedagogo pode auxiliar na criação de estágios na educação básica; projetos de extensão com escolas regulares públicas ou privadas; atividades complementares; pesquisas que visem à resolução de problemas concretamente vividos pelos especialistas no âmbito escolar. Ao colocar a escola regular como campo de atuação destes profissionais, o pedagogo pode introduzir a perspectiva da parceria, ou seja, do trabalho colaborativo entre ambos para o sucesso e disseminação do ensino musical nas escolas. Parceria que prevê o compromisso de todos para com o projeto de democratização da música enquanto área do conhecimento importante para a formação integral dos alunos brasileiros. A atuação junto aos demais professores formadores dos cursos de licenciatura em música é outra possibilidade de intervenção do pedagogo. O diálogo entre os professores dos cursos de licenciatura em música (pedagogos e especialistas) certamente ampliará seus quadros de referências, repercutindo numa melhor formação para os alunos. Por fim, a presença do pedagogo em cursos de licenciatura em música representa mais um caminho para a importante interação entre os saberes musicais e pedagógicos que, de mãos dadas, em muito podem enriquecer os referenciais, técnicas e preceitos da educação musical.

A formação continuada: um percurso conjunto

A formação continuada visando ao aprimoramento pedagógico-musical tanto dos pedagogos quanto dos especialistas precisa ser dimensionada na perspectiva da intervenção mútua. Tanto os especialistas podem incrementar ou participar de projetos para a formação do pedagogo, quanto este se envolver com propostas direcionadas ao desenvolvimento

profissional dos primeiros. Os especialistas podem atuar em cursos de capacitação de curta ou longa duração (oficinas, workshops, encontros, seminários), cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e também em propostas de formação em serviço que tencionem aprofundar os conhecimentos musicais dos professores em exercício nos anos iniciais da escolarização. Nas mesmas instâncias poderá atuar o pedagogo, cujas contribuições precípuas serão aquelas referentes a aspectos educacionais e pedagógicos. Os especialistas e pedagogos podem criar de modo colaborativo programas de formação permanente onde ambos atuem, dirigidos a um público composto tanto por egressos de Pedagogia quanto por licenciados em música. Neles, o diálogo, a troca de experiências e a idéia da parceria poderão ser trabalhadas de modo efetivo já que a colaboração está prevista na concepção do curso. Outra possibilidade especialmente interessante de formação continuada é o desenvolvimento colaborativo em serviço entre o pedagogo e o especialista²⁴. Nesta modalidade formativa, aqui denominada parceria, ambos contribuem diretamente, cada qual à sua maneira, para potencializar seus conhecimentos e dos alunos. O desenvolvimento de cada um deles se dá no próprio contexto de atuação profissional, a partir da tomada de decisões criativas e da reflexão acerca das incertezas suscitadas no momento mesmo da prática pedagógico-musical. A parceria entre os dois profissionais na escola regular é benéfica para todos os envolvidos: eles próprios à medida que continuamente convidados a rever conceitos, técnicas e metodologias; para os alunos cujos questionamentos tornar-se-ão objetos de buscas e aprendizados coletivos e para a escola que terá seu projeto de formação continuamente revisitado. Logo, tanto na escola onde atuam quanto em instâncias externas, a formação continuada de especialistas e pedagogos jamais pode abandonar a cooperação enquanto valor.

A perspectiva da parceria estendida

O trabalho e o aprendizado conjuntos entre pedagogos e especialistas no espaço escolar é apenas uma das facetas da parceria. Na realidade, representa a etapa culminante de todo um processo de interação colaborativa encetado desde o momento da formação

²⁴ Vide item dois do segundo capítulo.

inicial. Neste prisma, as ações pedagógicas e/ ou musicais do especialista no curso de Pedagogia ou do pedagogo na licenciatura em música são apreendidas como ponto de partida da parceria, importantes à medida que preparam as bases para o diálogo e a reflexão cooperativa da prática musical da escola. Os cursos de formação continuada, organizados dentro ou fora do espaço escolar, também se constituem em instâncias apropriadas para o fortalecimento dos laços: professores formadores podem trocar idéias entre si, profissionais freqüentadores também e todos podem aprender com todos, ampliando seus saberes e campo de interpretações. Assim sendo, a parceria é um acordo de comunicação contínua que precisa perpassar todo o percurso da formação e da atuação pedagógico-musical. Por isto a necessidade em pensá-la de forma estendida, ou seja, desdobrada em múltiplos espaços onde pedagogos e especialistas se formam e profissionalizam. Afinal, somente com a integração e comprometimento de todos os profissionais envolvidos com a educação musical, será possível reverter o panorama do silenciamento da música enquanto área do conhecimento na escola regular. Isto impõe repensar de modo coletivo a formação nos cursos de licenciatura em música e, especialmente, trazer novas propostas para o preparo musical do pedagogo cujo compromisso ético e legal para com a formação integral do educando não pode prescindir das fecundas contribuições do conhecimento musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nesta época, em que a história se move em muitas direções, toda conclusão está atravessada pela incerteza”

Nestor Canclini (2006).

Qualquer postura conclusiva precisa refletir de forma crítica e rigorosa sobre o que se propõe, além de ponderar quanto à sua natureza transitória. É preciso revisitar sempre os juízos enraizados e ter como única certeza a incômoda permanência da dúvida, o que não significa um abandono de convicções, mas seu policiamento constante e consciente. Neste sentido, os últimos comentários tecidos a seguir, embora tragam constatações aparentemente certas, são hesitantes por princípio e irresolutos por dedução.

A intenção em analisar a formação inicial do pedagogo no tocante à linguagem musical, especialmente em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste, deu origem ao presente estudo. Para desvelar este fenômeno, compreendê-lo e problematizá-lo, foi realizada uma revisão histórica da educação musical no Brasil, debatidas as interfaces entre a Pedagogia e a Música e analisada empiricamente a presença do ensino musical em currículos de cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. Por fim, foi construída uma pauta e desenvolvidas propostas para discussão com o intuito de fomentar novos debates acerca da complexa e multifacetada relação entre o pedagogo e a linguagem musical.

A análise histórica da educação musical no Brasil²⁵, com ênfase naquela oferecida em cursos de formação de professores, foi fundamental para constatar que o ensino de música no país passou por momentos de grande efervescência intercalados por outros de menor atividade. De qualquer modo, foi possível apreender que a música continuamente marca presença no universo das escolas brasileiras, com objetivos particulares de cada tempo/ espaço/ instituição escolar, em diferentes intensidades, por vezes devido a determinações legais, ou pela apreensão de sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos.

²⁵ Vide capítulo 1.

No Brasil, a educação musical sofreu influências de diversas concepções pedagógicas, determinando uma grande variedade de enfoques e propostas para o trabalho com a música nas escolas. Curiosamente, os ideais da educação musical nem sempre estavam em harmonia temporal com as tendências mais amplas do pensamento educacional de cada período investigado.

Outro dado interessante que sobrelevou diz respeito à relação direta entre as proporções do ensino musical e a preocupação com a formação de professores para ministrá-lo: quanto mais dilatado e intenso se mostra tal ensino, maior é a atenção dada à preparação musical dos professores. Nesta linha de raciocínio, o investimento em tal formação mostrou-se extremamente variado, também porque relacionado com objetivos e concepções das instituições formadoras, bem como com documentos oficiais que determinam (ou não) a música nestes cursos.

Na atualidade, as determinações em vigor - LDB 9.394/ 96, Referenciais e Parâmetros Curriculares – colocam a música como uma das quatro modalidades do ensino de Arte, ocupando lugar potencial nos currículos. A legislação não institui a obrigatoriedade do ensino musical que pode ou não ser contemplado de acordo com as especificidades de cada instituição escolar. Esta maleabilidade legal tende a levar à ausência do ensino de música nas escolas regulares brasileiras, tendência colocada em xeque por iniciativas que podem e devem servir de inspiração para reverter o panorama geral de exclusão da música no ambiente escolar. Para concretizar tal aspiração, é imprescindível investir na formação musical de professores para todos os níveis da educação básica, inclusive aqueles que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: os pedagogos. A democratização do ensino musical nas escolas regulares brasileiras necessita de sua atuação consciente e produtiva.

Em suma, a análise cronológica da educação musical no Brasil apontou que a inclusão da música enquanto área do conhecimento no universo da escola regular está relacionada com diversos fatores como: a existência de normatizações que estabeleçam sua obrigatoriedade, o entendimento do papel da música no desenvolvimento dos alunos, sua adequação aos objetivos pedagógicos da escola e de modo especial à formação de professores empenhados em levar a cabo esta missão. O pedagogo, protagonista deste trabalho, para tomar para si esta responsabilidade precisa empreender um diálogo constante

e reflexivo com a música, o que só é possível quando o ensino musical for parte integrante de sua formação inicial e continuada.

Durante a análise das interfaces entre a Pedagogia e a Música²⁶, a história do curso de Pedagogia no Brasil foi exposta mediante o confronto entre os vários dilemas que a graduação enfrentou desde quando criada em 1939 até os dias atuais. Fato impressionante: as inúmeras incertezas e ambigüidades vivenciadas pelo curso que geram até os dias de hoje indefinições quanto à identidade profissional do pedagogo. Na tentativa de harmonizar alguns conflitos e traçar a tão sonhada identidade, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. Mesmo não equalizando os posicionamentos em disputa, a Resolução CNE/ CP nº 1/ 2006 resolve ser o pedagogo um profissional docente incumbido, dentre outros, do magistério de todas as disciplinas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Tanto em termos legais quanto pela própria dinâmica das instituições formadoras e organizações classistas, a Pedagogia se firma como lócus privilegiado para a formação de docentes multidisciplinares para as séries iniciais da escolarização, o que faz concluir ser o pedagogo o profissional responsável pelo trabalho com a música nestes níveis.

Com o intuito de avaliar as possibilidades e limites desta atuação, foi proposto o debate sobre a relação entre o pedagogo e a linguagem musical que fez sobressair a viabilidade deste profissional trabalhar com a música desde que bem formado tanto em nível inicial quanto em instâncias de formação continuada. Uma idéia interessante emergiu quando da proposição da parceria entre o pedagogo e o especialista (licenciado em música) no universo escolar. A parceria pressupõe que ambos caminhem juntos em prol da democratização da música nas escolas regulares brasileiras. Cada um com papéis específicos, não-excludentes e integrados visando ao crescimento profissional coletivo, à constituição de novos significados para suas práticas e ao desenvolvimento musical dos alunos.

Quando da verificação da presença da música em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste²⁷, um quadro desolador despontou: o ensino musical possui presença marginal nos currículos pesquisados. Muitas instituições sequer contemplam a Arte; outras embora a contemplem acabam por deixar de lado a música, uma de suas modalidades. Não se pode esquecer, todavia, que alguns estabelecimentos de ensino, ainda que em número

²⁶ Vide capítulo 2.

²⁷ Vide capítulo 3.

reduzido, vêm trabalhando no sentido de pincelar outra paisagem para a música nos cursos de Pedagogia, mediante sua inclusão enquanto disciplina obrigatória para a formação, atuação e profissionalização do futuro pedagogo. Estas iniciativas podem servir de base para estudos e propostas que visem valorizar o ensino musical, difundi-lo e redimensioná-lo.

Em vista disto, é possível afirmar que de modo geral os pedagogos da região Centro-Oeste não são formados para lidar com a música - seus saberes, metodologias e referenciais particulares – na escola regular. Isto tende a comprometer a existência de um ensino musical de relevância e qualidade em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da região ora investigada. É um exemplo nítido de efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho musical na escola regular.

Diante deste panorama pouco animador, pareceu não apenas válido como necessário apontar uma “pauta e propostas para discussão”²⁸ como fonte de subsídios para novas pesquisas e ações que tenham por objetivo ressignificar a formação musical do pedagogo e, de modo amplo, potencializar o diálogo crítico e permanente entre este profissional e a música. Nesta parte do trabalho, ficou evidente que é preciso dilatar o alcance e profundidade da noção de parceria entre a Música e a Pedagogia e, por conseguinte, entre especialistas e pedagogos. É extremamente rica a troca de contribuições entre as duas áreas do conhecimento: aproximá-las pode levar à criação de caminhos e soluções originais diante da complexa tarefa de formar profissionais da educação. Igualmente produtiva é a interação entre especialistas e pedagogos no ambiente escolar, em cursos de graduação, programas de formação continuada. O intercâmbio de suas vivências e de seus saberes certamente trará novas perspectivas para a educação e para a música, além de representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada de forma sistemática.

Ao ventilar idéias para novas discussões, este trabalho surge como instrumento de apoio para estudos, propostas e projetos empenhados com o importante processo de inclusão da música na formação do pedagogo, cuja trajetória é ainda inicial. Há um longo caminho para percorrer até que a música ocupe o lugar que lhe é devido na formação de nossos professores e esta pesquisa se aventura a abrir novos horizontes para um cenário

²⁸ Vide capítulo 4.

ainda carente de trilhas. O percurso ora iniciado precisa ser levado adiante por pedagogos, especialistas em música, instituições formadoras, organizações classistas que dêem à formação musical fundamento e força para expandir.

O objetivo maior é formar musicalmente o pedagogo de modo a promover uma educação musical democrática e de qualidade nas séries iniciais da escolarização. Almejamos um projeto educativo comprometido com a formação integral de cidadãos que se mostrem no mundo, que construam novas perspectivas para sua existência e cujas ações sejam capazes de transformar a eles próprios e à sociedade. Ao formá-los em termos musicais, estaremos contribuindo para que participem de forma ativa do delineamento incessantemente híbrido da paisagem sonora de sua realidade. Participação que presume conhecer, compreender, fazer e refletir sobre a música em suas múltiplas e férteis possibilidades.

Não podemos mais permitir que o pedagogo continue privado de uma formação musical sistemática e efetiva, pois sua contribuição para levar adiante esta empreitada é inequívoca, contribuição que ganha em beleza e consistência quando inundada pelos encantos surpreendentes da música.

Goiânia, setembro de 2007

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Livros, revistas, artigos, dissertações e teses

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. 9 ed. Belo Horizonte: Itatiaia limitada, 1987.

BEAUMONT, Maria Teresa. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: **Revista da Abem**, v. 6, p. 41-47, setembro 2001.

_____ A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: **Revista da Abem**, v. 8, p. 17-24, março 2003.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BORGES, Maria Helena Jayme. A presença do piano no Brasil. In: **A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)**. Goiânia: FUNAPE, 1999. p. 33-45.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciados: o espaço escolar. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____ **A educação musical de professores generalistas**. Disponível em: http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/ciinvedmus_vol03-5.html. Acesso em: 27 nov. 2006.

FREIRE, Vanda Lima Bellard Freire. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. ABEM, Série Teses 1, 1992.

FREITAS, Helena Costa L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, v. 23, n.º. 80, set., 2002.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. 4 ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acacia.htm>. Acesso em: 13 out. 2006.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. **Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1946)**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Orientador: Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) et al. **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 153-174.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de Música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C.P. **A história do curso de pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após a LDB 9.394/96**. Disponível em: <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo20.pdf>. Acesso em: 13 out. 2006.

MARTINS, Raimundo. Educação Musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. In: **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 1, p. 6-11, maio 1992.

MATEIRO, Teresa da Assunção N. O comprometimento reflexivo na formação docente. In: **Revista da Abem**, v. 8, p. 33-38, março 2003.

MORAES, J. Jota de. **Música da Modernidade: origens da música do nosso tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação do ouvinte crítico: um direito do cidadão; propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação Escolar Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Orientador: Dr. José Luiz Domingues..

_____. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Orientadora: Dra. Selma Garrido Pimenta.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A educação musical no Brasil: ABEM. In: **Revista da Abem.** Porto Alegre, v. 1, p. 35-40, maio 1992.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da Abem.** Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. (2004a). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: **Revista da Abem.** Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

_____. (2004b). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: **Revista da Abem.** Porto Alegre, v. 11, p. 7-15, set. 2004.

SCHEIBE, Leda. O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.) et al. **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 175-191.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, SP: Cedes, v. 20, n.º. 68, dez, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FREITAS, Helena C. L.; LIBÂNEO, José C.; MENEZES, Luis C.; PIMENTA, Selma G. **Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação de Professores.** 1999.

SOUZA, Jussamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos 30. In: **Revista de Abem.** Porto Alegre, v. 1, p. 12-21, maio 1992

SOUZA, Jussamara et al. O que pensam as professoras sobre o ensino de música. In: **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Porto Alegre, 2002 (Série Estudos 6). p. 53-92.

TRICHES, Jocemara. **Curso de Pedagogia: projetos em disputa.** Relatório parcial de pesquisa. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JocemaraTriches.htm>. Acesso em: 12 out. 2006.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 129-141.

Documentos oficiais

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/ CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/ CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 24 out. 2006.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 24 out. 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 24 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 02 out. 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 02 out. 2006.

_____. **Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto. Acesso em: 23 out. 2006.

_____. **Decreto nº 3.554 de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto. Acesso em: 23 out. 2006.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao. Acesso em: 02 out. 2006.

_____ **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao. Acesso em: 02 out. 2006.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria especial de editoração e publicações. Subsecretaria de edições técnicas. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>. Acesso em: 20out. 2006.