

A educação musical de professores generalistas

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

c2slff@pobox.udesc.br

sergio_fig58@hotmail.com

Resumo

Com o intuito de compreender mais detalhadamente a preparação musical do professor generalista, esta pesquisa foi desenvolvida no Brasil, basicamente na região sul, incluindo um estado da região sudeste. Dezenove (19) universidades participaram da pesquisa através de entrevistas com coordenadores de curso de pedagogia e professores de artes/música que ministram aulas nas universidades. Este artigo apresenta um aspecto estudado a partir dos dados coletados, que são os programas de disciplinas de artes nas instituições participantes.

O ensino de música tem sido compreendido pela sociedade e pela comunidade educacional como uma atividade destinada aqueles dotados de talentos especiais, fortalecendo a idéia de música como atividade altamente elitista (Carlin, 1997). A educação musical tem sido freqüentemente dirigida para a formação do artista e como afirma Small (1998), 'professores de música muito freqüentemente consideram-se mais como agentes para a descoberta e seleção de talentos do que agentes para o desenvolvimento da musicalidade presente em cada criança' (p. 212). Neste contexto o professor generalista não se considera apto

a lidar com música porque não é artista, não tem talento, e portanto não ensinará arte.

A questão do talento vem sendo constantemente discutida e pesquisadores demonstram que para lidar com música há muitos fatores interligados que dependem do contexto socio-cultural, do interesse, das oportunidades, da educação, dos estímulos da família e dos pares, além dos fatores biológicos básicos (Welch, 1998, Davidson et al, 1997). Portanto, tal questão não pode ser resolvida através de exclusão, como vem ocorrendo em vários contextos da educação musical.

A formação de professores generalistas inclui disciplinas relacionadas às artes, mas não tem se mostrado suficiente para estabelecer bases seguras para sua aplicação na escola. Por um lado as artes não tem sido consideradas importantes na formação de professores¹. Por outro lado as propostas para a preparação em artes poderiam ser revistas, oferecendo alternativas para sua aplicação. É o caso de pesquisadores como Barrett 1994, Bellochio 2000, Gifford 1993, Mills 1989, 1991, Ross 1995, Rossi 1997, Russel-Bowie 1997, Temmerman 1997, entre outros, que tem oferecido contribuições importantes para a inserção da educação musical nos cursos de formação de professores.

Na formação do educador musical tem se reforçado a aprendizagem de instrumentos musicais e notação musical em modelos de ensino baseados na tradição do conservatório (Jennerett, 1993), modelos idealizados também para o professor generalista. As competências pedagógicas são consideradas secundárias neste modelo, e conseqüentemente o professor generalista não atende aos requisitos para lidar com música, ou seja, não toca um instrumento musical e não conhece notação musical.

O professor especialista é um profissional necessário no contexto escolar, mas não se pode esquecer que o professor generalista

¹ Este é o caso da presente pesquisa, onde várias justificativas são apresentadas para que as artes tenham pouco espaço no currículo de formação de professores. 'Falta tempo', 'há outras prioridades', 'arte não é para qualquer indivíduo', são algumas das justificativas apresentadas para o pouco prestígio que as artes possuem na formação de professores generalistas.

é quem passa a maior parte do tempo com as crianças (Carlton, 1987) e que ele poderia trabalhar integralmente com especialistas para contribuir com o desenvolvimento musical dos estudantes (Plummeridge, 1991).

No Brasil, Bellochio (2000), Souza (2002) e Figueiredo (2002) tem discutido a questão da formação do professor generalista em contextos específicos onde muitas indefinições se somam aos impasses criados pela nova legislação para a educação. Parte das novas medidas educacionais se refere à extinção do termo educação artística, e conseqüentemente à 'polivalência' para as artes, prática que significava que um único professor deveria ensinar música, desenho, artes plásticas e teatro. De acordo com a nova legislação não há mais o uso desta terminologia mas também não há indicação clara do tipo de profissional que se espera atuando na escola.

A falta de definição na legislação e o hábito de tratar o ensino de música e das artes numa perspectiva antiquada, elitista e pouco significativa, tem caracterizado este período na educação brasileira. É um período de mudanças e adaptações, e por esta razão, um período especialmente oportuno para se introduzir novos procedimentos que contribuam para uma educação musical mais significativa. Estas são as principais motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa

Com o intuito de compreender mais detalhadamente a preparação musical do professor generalista, esta pesquisa foi desenvolvida no Brasil, basicamente na região sul, incluindo um estado da região sudeste. Dezenove (19) universidades participaram da pesquisa através de entrevistas com coordenadores de curso de pedagogia e professores de artes / música que ministram aulas nas universidades. Este artigo apresenta um aspecto estudado a partir dos dados coletados, que são os programas de disciplinas de artes nas instituições participantes.

Os dados

Os programas fornecidos pelas instituições de ensino superior possuem formatos distintos. Os programas não estão necessariamente

atualizados, segundo os entrevistados, ou às vezes foram formulados por outra pessoa que já não atua mais naquela instituição.

As terminologias são bastante variadas e os agrupamentos aqui listados se referem a três categorias observadas na maioria dos programas: 1) modalidades artísticas; 2) conteúdos; 3) bibliografia recomendada e/ou utilizada.

Na categoria das modalidades artísticas a figura 1 mostra como as universidades participantes administram as artes.

Instituições	Modalidades artísticas
7	música, teatro (artes cênicas) e artes plásticas
5	artes visuais, dança, música e teatro
4	Artes
2	Música
1	artes Plásticas

Figura1 – modalidades artísticas

Música, teatro (artes cênicas) e artes plásticas estão presentes nos programas de sete (7) instituições, e esta terminologia - artes cênicas e artes plásticas - é ainda reflexo da legislação anterior, que previa para a educação artística as modalidades de artes plásticas, artes cênicas, desenho geométrico e música. Os termos artes visuais, dança, música e teatro, aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997)². Na figura 1, na segunda linha, a terminologia utilizada em cinco (5) instituições está de acordo com as sugestões dos PCN. Note-se que as mudanças de nome nem sempre acompanharam qualquer mudança metodológica ou filosófica em termos educacionais. Em muitos casos, os nomes foram substituídos, mantendo a prática idêntica ao passado.

Quatro (4) instituições tem em seus programas a indicação das artes sempre no plural, mencionando todas as artes como parte das atribuições da disciplina, sem denominação específica e sem

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN são documentos decorrentes da nova legislação que oferecem referências para todas as áreas, incluindo um volume específico para as Artes.

delimitação por área. Duas instituições apresentaram programas específicos de música. Nestes casos ambas instituições possuem disciplinas de artes oferecidas separadamente, com professor específico para cada modalidade. Um único programa de disciplina apresentado é dirigido exclusivamente para artes plásticas.

Os conteúdos são variados. Na figura 2 estão listados os assuntos encontrados nos programas das disciplinas em ordem decrescente de frequência.

história da arte arte e educação nova legislação para educação Formação de professores integração com outras áreas metodologia triangular - artes visuais metodologia do ensino da arte elementos específicos de cada área

Figura 2 – conteúdos

Muitos programas tratam as artes como linguagens, como formas de expressão. Apesar do diferente nível de detalhamento sobre os itens história da arte e arte e educação é possível associá-los com frequência às artes plásticas. Alguns programas tratam arte-educação como o movimento das artes plásticas no Brasil a partir das idéias de Barbosa (1990, 1991), o que está diretamente relacionado à metodologia triangular mencionada com menor frequência, mas ainda assim, por um número considerável de cursos.

A presença do item legislação representa a preocupação com os novos rumos para a formação de professores. A integração com outras áreas muitas vezes se refere às contribuições que as artes podem oferecer para desenvolver outros conteúdos de forma prazerosa. O fazer artístico é repetidas vezes indicado como meio para se aprender alguma coisa, e menos frequentemente como forma de desenvolvimento do ser humano. Há certa clareza em alguns programas no sentido de se desenvolver uma metodologia de ensino, como afirma um dos professores de arte entrevistado:

“Uma coisa é aprender arte, outra coisa é ensinar arte para as crianças”.

Como terceira categoria extraída dos dados, a bibliografia dos programas das disciplinas de artes é sinteticamente apresentada na figura 3.

Programas	Áreas predominantes
10	artes visuais
7	Legislação
3	Música
2	Variada
1	teatro e estética
1	Nenhuma

Figura 3 - bibliografia

É evidente a predominância das artes visuais na bibliografia, seguida de títulos sobre legislação. Os demais itens apresentam baixa frequência e tendem para a especificidade, como é o caso de música, teatro e estética, ou ainda bibliografia variada, onde títulos de todas as áreas podem ser encontrados. Apenas uma instituição não tinha programa escrito.

Discussão

A predominância das artes visuais não é um dado novo e a prática da educação artística no Brasil acabou se tornando uma prática de ensino de artes visuais por várias razões. Uma delas está relacionada aos movimentos e lutas que as artes visuais empreenderam incansavelmente (Penna, 2001). Outra razão está relacionada ao fato de outras áreas, como música e teatro, normalmente serem atividades que exigem espaços diferenciados, instrumentos, fazem barulho, atrapalham as outras aulas, e portanto, menos desejadas na comunidade escolar.

A legislação sobre educação artística vigorou de 1971 a 1996, e a prática escolar se adaptou de acordo com as disponibilidades de professores nos sistemas educacionais. A nova legislação estabelece

uma prática muito mais liberal, onde cada instituição escolar pode definir o que é mais conveniente para seu desenvolvimento, o que significa em muitos casos a permanência daquilo que se fazia antes da nova lei. Hoje se a escola não dispõe de professor de música isto pode ser justificado como uma peculiaridade regional daquela instituição, e não haverá professor de música.

As universidades participantes demonstram uma multiplicidade de termos para designar as artes no seu currículo, o que significa práticas e concepções também múltiplas, o que pode ser muito positivo. Também podemos observar a partir desta profusão de nomenclatura que se estende para os conteúdos e bibliografias dos programas, que tem sido mais conveniente manter todas as artes numa disciplina única, com um único professor, que de certa forma está sendo convidado a continuar uma prática que já se mostrou ineficiente no passado. A ênfase nas artes plásticas é um sintoma claro que a maioria dos professores domina esta área e, assumidamente, discutem 'superficialmente' as outras áreas artísticas³.

Em todos os cursos visitados, pretende-se que o professor generalista esteja apto para trabalhar com todas as áreas na escola. É muito claro que o professor generalista não precisa ser matemático, apesar de lidar com matemática; não precisa ser cientista, apesar de lidar com ciência; não precisa ser um escritor, apesar de lidar com a língua. Porque este professor deveria ser artista para lidar com arte?

O que está em jogo na prática do professor generalista é a síntese dinâmica que ele constrói a partir do conhecimento como um todo. Para que ele possa construir tal síntese com qualidade é necessário que as fontes do conhecimento de cada área de estudos sejam sistematicamente abordadas. As artes, como um conjunto de áreas afins, poderão ser desenvolvidas a partir de semelhanças e pontos comuns, sem com isso ignorar a dimensão individual de

³ Repetidas vezes os entrevistados se referiram à superficialidade com que tratam 'outras artes' além daquela que é sua formação. Há uma tentativa por parte de alguns deles de enfatizarem que a disciplina aborda todas as artes, mas ao mesmo tempo se tenta justificar que algumas abordagens são muito superficiais e tratadas rapidamente durante o curso.

cada uma delas. Nesta intersecção entre o que é comum e o que é específico estaria localizada a participação conjunta de professores especialistas e generalistas. (Reimer 1989, Stephens 1997, Comte 1993, Aaron 1994).

Uma única disciplina de artes com pequena duração não pode ser suficiente para que um indivíduo se sinta qualificado para abordar as artes em sua prática como professor. Isto não quer dizer que nos cursos de pedagogia deveria haver uma grande carga horária para cada área de artes, pois isto seria também inviável. O que é necessário que aconteça é uma maior adequação sobre os objetivos das artes na formação das crianças, e conseqüentemente na formação de professores generalistas.

Considerações finais

Os dados apresentados refletem uma variedade de abordagens sobre as artes, mantendo em comum a tentativa de oferecer o máximo possível de linguagens artísticas na mesma disciplina, ministrada quase sempre por um único professor. Tal prática não é recente, nem a nova legislação trouxe mudanças objetivas para as artes nos cursos de Pedagogia, apesar de quase todos os programas de disciplina incluírem aspectos da legislação em seus conteúdos.

A questão do tempo é importante para que se redimensione a prática de ensino de artes nos cursos de pedagogia, e implica não só no aumento de horas mas na focalização sobre o que se pretende com as disciplinas de artes ao longo do curso.

A contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças passa primeiramente pela compreensão que este professor tem sobre música e artes na formação dos indivíduos. Enquanto ele estiver vinculado aos paradigmas que colocam arte para poucos talentosos não haverá segurança nem confiança para desenvolver qualquer programa de música. É essencial que se repense a educação musical que pode ser administrada para este e por este professor generalista, respeitando o contexto onde tal educação está inserida.

Bibliografia

- Aaron, J. (1994). Integrating music with core subjects. *Music Educators Journal*, 80(6), 33-36.
- Barbosa, A. M. (1990). *Teoria e Prática da Educação Artística* (5a. ed.). São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, A. M. (1991). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.
- Barret, M. (1994). Music education and the primary / early childhood teacher: A solution. *British Journal of Music Education*, 11(3), 197-207.
- Bellochio, C. R. (2000). *A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo Junto às Práticas Cotidianas do Professor*. Tese de Doutorado, UFRGS, Brasil.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- Carlin, J. L. (1997) The issue of music in schools: An unfinished symphony? *Journal of Aesthetic Education*, 31(1), 57-62.
- Carlton, M. (1987). *Music in Education: A Guide for Parents and Teachers*. England: The Woburn Press.
- Comte, M. (1993). Multi-arts: issues and implications for schools and teacher education. In E. P. Errington (Ed.), *Arts Education: Beliefs, Practices and Possibilities* (pp. 157-163). Victoria: Deakin University Press.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performan-

ce skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 188-206). Oxford: Oxford University Press.

- Figueiredo, S. L. F. (2002). Generalist teacher music preparation: A Brazilian investigation. In G. F. Welch and G. Folkestad (Eds.), *A World of Music Education Research* (pp. 77-82). Sweden: Goteborg University. Proceedings of the 19th ISME Research Seminar.
- Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10(1), 33-46.
- Jeanneret, N. (1993). The preparation of secondary music teachers in New South Wales: Is it out of step? *British Journal of Music Education*, 10(1), 47-55.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penna, M. (2001). A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In M. Penna (Ed.), *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (pp. 31-55). João Pessoa: Editora Universitária - Universidade Federal da Paraíba.
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice*. London: The Falmer Press.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.

- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12(3), 185-201.
- Rossi, T. (1997). The music training of the primary school teachers at the conservatories: A training and up-to-date model for the primary school teachers in Italy. In S. Leong (Ed.), *Music In Schools and Teacher Education: A Global Perspective* (pp. 72-85). Perth: CIRCME Callaway International Resource Centre for Music Education and ISME Commission for music in schools and teacher education.
- Russel-Bowie, D. (1997). Reflecting on challenges in the creative arts in teacher education. In S. Leong (Ed.), *Music In Schools and Teacher Education: A Global Perspective* (pp. 36-45). Perth: CIRCME Callaway International Resource Centre for Music Education and ISME Commission for music in schools and teacher education.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Souza, C. V. C. (2002). *A Música na Formação dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Visita à Literatura de Educação Musical*. (Texto cedido pela autora - não publicado).
- Stephens, J. (1997). Culture, curricula and creativity. In S. Leong (Ed.), *Music In Schools and Teacher Education: A Global Perspective* (pp. 65-71). Perth: CIRCME Callaway International Resource Centre for Music Education and ISME Commission for music in schools and teacher education.
- Temmerman, N. (1997). Undergraduate primary teacher education music programs: Realistic or idealistic? *Music Forum - Journal of the Music Council of Australia*, 3 (5), 23-24.
- Welch, G. F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11, 27-41.