

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES – INSTITUTO VILLA-LOBOS  
LICENCIATURA EM MÚSICA

Música - disciplina para quem? Uma discussão sobre os desafios na implementação da Lei 11.769/2008 a partir de uma análise dos discursos dos licenciados em música da UNIRIO

JOANA MARTINS SARAIVA

Rio de Janeiro, Agosto de 2013

Música - disciplina para quem? Uma discussão sobre os desafios na implementação da Lei 11.769/2008 a partir de uma análise dos discursos de licenciados em música da UNIRIO

por

Joana M. Saraiva

Monografia submetida ao Curso de Licenciatura em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito para obtenção do grau de licenciado, sob a orientação da Professora Doutora Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, Agosto de 2013.

SARAIVA, J. M. Música - disciplina para quem? Uma discussão sobre os desafios na implementação da lei 11.769/2008 a partir de uma análise dos discursos dos licenciados em música da UNIRIO 2013. Monografia (Licenciatura em Música) - Instituto Villa Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## **RESUMO**

Esta monografia é uma investigação sobre os desafios na implementação da Lei 11.769/2008, a partir de uma pesquisa qualitativa com os recém licenciados da UNIRIO. Localizo quem está ou não atuando como professor de música nas escolas de Educação Básica e trago os motivos de recusa daqueles que não estão atuando e/ou não querem atuar. A partir da análise bibliográfica, apresento resumidamente a história normativa em torno da Música enquanto possibilidade de ensino no país, bem como, situo a discussão sobre este momento político educacional no contexto da produção acadêmica sobre o assunto, em especial, o discurso dos especialistas em defesa do licenciado dentro da escola de Educação Básica. Aponto para a ausência do termo “educação musical”, assim como a ausência da garantia aos “professores especialistas”, sugerindo uma situação que ainda está em aberto, em disputa, cujo processo de “conquista” ainda está em curso.

Palavras-Chave: Educação Musical, Lei 11.769/2008, Licenciatura em Música

## SUMÁRIO

	Página
Apresentação	5
Capítulo 1: Contextualizando	8
1.1 Lei 11.769/2008: uma conquista política?	8
1.2. Quem pode ensinar?	11
Capítulo 2: “Cadê” os licenciados?	17
2.1. Em busca dos recém formados	17
2.2. Sobre os (des)motivos	23
Considerações finais	30
Referências Bibliográficas	32

## Lista de Figuras

Figura nº1	Lista dos alunos formados por semestre letivo	18
Figura nº 2	Gráfico alunos formados	18
Figura nº 3	Alunos formados que participaram da pesquisa	
Figura nº 4	“Você está atuando como professor de musica na escola regular?”	20
Figura nº 5	Gráfico SIM/NÃO	21
Figura nº 6	NÃO – Categorias	21
		22

## APRESENTAÇÃO

O ano em que ingressei no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO foi justamente o ano em que a Lei 11.769/2008 (que torna obrigatório o ensino de música na escola básica em todo país) foi aprovada e sancionada. Deste momento até hoje, de 2008 a 2013, muito se discutiu e se discute sobre os desafios e as dificuldades na implementação dessa lei, cujo prazo, inclusive, já se esgotou em 2012. O cenário agora é de muito embate, discursivo e político, para se chegar a alguns consensos sobre certos aspectos que parecem cruciais, como: o que viria a ser essa Educação Musical? em que/ais ciclo/s a música estaria presente na Educação Básica? Quem seria o profissional legitimado para tal prática?

Durante o meu curso tentei buscar algumas respostas para estas questões e como não consegui encontrar nada muito conciso e claro para estes pontos, e para tantos outros que estão interligados nessa complexa situação, comecei a pensar que a falta de proposições e consensos era mais um efeito do contexto de disputa dentro do campo da Educação Musical, do que propriamente uma falta, uma ausência, um grande buraco negro que a tudo destrói. E fiquei a pensar que diante deste quadro, muitos estudantes como eu, calouros, licenciandos e recém licenciados, abandonam a ideia inicial de se tornarem profissionais atuantes na educação básica. Por que? Um paradoxo talvez? Diante de uma perspectiva promissora de ampliação do mercado de trabalho, agora neste contexto da implementação da referida lei, normal não seria vermos uma vontade otimista dos jovens profissionais aspirantes ao magistério?

A proposta desta monografia, portanto, é de investigar o contexto no qual estou. Do contexto imediato ao contexto mais geral que me situa. Prestes a concluir o curso de licenciatura em Música e me tornar “disponível” para o mercado de trabalho, e quem sabe, atuar como professora de música na educação básica, me defronto com complexos desafios e questionamentos que me fazem recuar. Neste estado de liminaridade, no momento de transição de identidades, é de extrema importância uma pausa para reflexão. Como aponta Kleber (2003) o processo de construção e reconstrução de uma identidade pessoal e profissional é sempre contínuo e inacabado. Muito se tem discutido dentro da “comunidade disciplinar” (SOBREIRA, 2012) sobre os desafios e desdobramentos na implementação desta lei, mas poucos estudos têm adotado o ponto de vista dos licenciados<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os estudos que trazem a perspectiva dos licenciandos são em geral pesquisas sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura, como Almeida (2010), Del Ben (2005 e 2010) e Figueiredo (2010).

O que me sensibilizou para esta questão – da ausência dos pontos de vista dos licenciados nas discussões sobre os desafios na implementação da Lei 11.769/2008 – foi a minha participação no I Encontro Internacional de Educação Musical. Este evento (ocorrido no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, nos dias 23 e 24 de maio de 2013, na cidade do Rio de Janeiro) contou com a participação de vários representantes de instituições atuantes no ensino de música, nacionais e internacionais, além de importantes gestores de políticas para o setor. Uma infinidade de falas, muitos pontos de vista diferentes, mas um ponto consensual me chamou muito a atenção: a principal dificuldade apontada para a implementação da referida lei foi a falta de licenciados. E a solução para isso: “temos que formar mais licenciados!”

Sem dúvida existe um *déficit* de professores no Brasil. E isso não se restringe à área de música, com certeza. Mas por que será que faltam professores dentro da sala de aula? Simplesmente por que não há licenciados em número suficiente para atender à demanda nacional? Mas por que supor que existe uma relação direta entre o número de licenciados formados e o de professores atuando na educação básica? Alguma coisa interfere nesse meio que impede a solução simples dessa equação entre licenciados e professores. Se há um consenso de que, a Educação Musical deva virar uma “disciplina” como todas as outras, obrigatória no currículo do ensino básico, o licenciado seria o “estranho objeto de desejo de todos”. Mas será que os licenciados querem?

Essa indagação, um pouco óbvia, mas nem por isso banal, servirá num primeiro momento para desnaturalizar a ideia de que é só formar mais licenciados que se resolverá a ausência de professores especialistas dentro das salas de aula. A definição sobre quem seria este profissional ideal para atuar como Educador Musical, no contexto desta nova lei, está ainda totalmente em disputa, uma vez não há uma exclusividade ao licenciado no texto jurídico. No entanto, como apontarei no capítulo 1, acredito que existe uma forte tendência a favor do professor especialista como este profissional ideal, seja no processo histórico da legislação normativa do país (na Resolução CNE de 2004 adicionada à LDB 96 em contraposição a LDB de 71, as Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, a conquista da Lei 11.769) seja nas concepções da comunidade disciplinar mais atuante na área de Educação Musical (autores e artigos publicados na Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM).

Diante de todo este contexto “favorável” será que o licenciado quer assumir este papel? O foco central desta monografia é justamente os recém licenciados da UNIRIO. Onde eles estão, colegas e ex-colegas de curso, colegas de colegas, que recém se formaram? Será que

eles estão atuando como professores na Educação Básica? Será que eles querem atuar? Essas perguntas me levaram à primeira delimitação do universo de pesquisa, a saber: os licenciados formados do ano de 2008 até agora. Quantos são e quem são?

Após localizá-los, perguntei se estão ou não atuando como professores de música na Educação Básica, e depois, para quem respondeu não estar atuando, perguntei as razões de não estarem<sup>2</sup>. O recorte temporal é proposital no sentido de tentar dar conta dos impactos da implementação da Lei 11.769/2008.

O texto desta monografia será organizado da seguinte maneira. No capítulo 1 trago a discussão em torno da Lei 11.769/2008. A partir das pesquisas e análise bibliográfica, falo resumidamente sobre a história normativa da Música enquanto possibilidade de ensino no país, com o intuito de situar a referida Lei como uma “conquista” política dos educadores musicais. Chamo atenção para os termos usados nos discursos normativos e em especial, para a ausência do termo *Educação Musical*. Também situo a discussão sobre este momento político educacional no contexto da produção acadêmica sobre o assunto, tentando localizar as tendências e convicções dos especialistas em Educação Musical, em especial, o discurso em defesa do licenciado dentro da escola básica.

No capítulo 2 vou em busca dos licenciados da UNIRIO, e trago para a discussão informações deste contexto particular, bem como os pontos de vista deles sobre a situação. Localizo os recém formados e distingo quem está e quem não está dentro da sala de aula. E trago os discursos daqueles que não estão atuando nas escolas procurando explicitar os motivos para tal recusa.

Por fim, nas considerações finais, faço um balanço dos resultados obtidos apontando caminhos para pesquisas futuras.

---

<sup>2</sup> Discutirei mais detalhadamente os procedimentos da pesquisa no capítulo 2.



## CAPITULO 1

### CONTEXTUALIZANDO

#### 1.1 Lei 11.769/2008: uma conquista política?

A história sobre a legislação a respeito da Educação Musical no Brasil é geralmente contada no contexto da referida Lei de maneira a legitimar a ideia de conquista, de retorno daquilo que havia desaparecido. De fato, em se tratando dos textos normativos e dos termos usados para designar tal prática, a *educação musical* desaparece do cenário em 1971. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692/71) assinada pelo então presidente Médici, instituiu a disciplina *educação artística*, substituindo o termo *ensino de música* (LDB 61, Parecer n 383/62)<sup>3</sup>. Com essa nova Lei (5.692/71) o ensino da educação artística entra para os currículos nas suas múltiplas linguagens artísticas e não específicas: artes plásticas, artes cênicas, música e desenho. Dentro desta proposta, o professor passou a ter, obrigatoriamente, a função polivalente (LOUREIRO, 2003: 68).

Apesar da concepção polivalente que estava por trás da implantação da Educação Artística e a sua inspiração direta nos princípios libertários do movimento “Arte e Educação” o efeito prático deste conjunto de políticas não foi positivo uma vez que representou o declínio do ensino de música na escola brasileira (FIGUEIREDO, 2010:16). Visão similar é expressa por Penna quando afirma que “essa orientação polivalente contribui decisivamente para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2010:30). Para Radicetti (RADICETTI, 2010) essa mudança representou uma grande ruptura na nossa história cujas consequências se faz sentir até hoje:

A LDB 71 representa o mais importante rompimento na linha histórica da educação musical no Brasil, visto tratar-se de uma legislação sobre educação que instituiu a disciplina Educação Artística no ensino, cujas consequências leva os pesquisadores a considerar essa Lei como a responsável pelo desaparecimento da música do espaço escolar. (RADICETTI, 2010:24)

Mudanças legislativas só viriam 25 anos depois com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – quando então o termo *educação artística* foi substituído por *Arte*. No parágrafo 2º do artigo 26 lê-se o seguinte: “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a

---

<sup>3</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre este parecer ver Sobreira (SOBREIRA 2012: 78).

promover o desenvolvimento cultural dos alunos”<sup>4</sup>. Neste novo contexto legal fica então estabelecida a obrigatoriedade do ensino de Arte nos diferentes níveis da Educação Básica. Porém, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, permanece a proposição das quatro modalidades artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança - faltando definição sobre quais artes devem ser ensinadas, assim como, quem deve ensinar artes nas escolas. Na análise de Penna sobre os PCNs, a autora afirma que a flexibilidade presente na proposta de Arte acabou por comprometer a função básica dos PCNs, a saber, a garantia de um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados.

[...] o fato é que os documentos dos PCN-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas na escola, sendo as disposições neste sentido poucas e dispersas pelo texto.. [...] a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. (PENNA, 2001:46)

Mesmo reconhecendo positivamente a abertura para a autonomia dos sistemas educacionais regionais, Mateiro demonstra receio diante da flexibilidade e da falta de direcionamento sobre como essas linguagens artísticas entrariam de fato na realidade escolar:

A música será disciplina curricular em todos os níveis da educação básica? Os alunos do ensino fundamental e médio terão aulas de música, artes visuais, artes cênicas e dança durante os anos de escolaridade? Qual a formação dos professores responsáveis por tais disciplinas? (MATEIRO, 2003:34)

Por um lado, não podemos negar o avanço em relação à autonomia e a liberdade dos sistemas educacionais locais frente à flexibilização da normativa nacional, uma vez que a LDB de 96 fixa apenas regras gerais e não específicas, conferindo maior liberdade para os sistemas de ensino dos municípios e dos estados. Mas por outro lado, o efeito prático disso foi o quase desaparecimento da música, a favor de uma presença cada vez maior das artes visuais nos currículos escolares. Raros foram os casos de sistemas educacionais locais terem optado pela música como parte integrante da formação escolar, como foi o caso de Florianópolis relatado por Figueiredo “onde professores especialistas em música, e nas demais áreas artísticas, atuam na rede municipal de ensino, desde 1998” (FIGUEIREDO, 2010:17).

Diante desse quadro, seja ele visto como *ausência* total da música na escola básica, ou *enfraquecimento* como prefere Sobreira (SOBREIRA, 2012:125) podemos entender a

---

<sup>4</sup> O texto integral da Lei 9.394/96 encontra-se disponível para consulta em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em julho de 2013.

mobilização tão ampla em torno da campanha “eu quero música nas escolas” que resultou na Lei 11.769/2008, alterando então a LDB/ 96 no artigo 26 do Capítulo II, que passou a ter a seguinte redação:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR) (Redação da LEI Nº 11.769/2008)

Com essa mudança no parágrafo 6 do Artigo 26, pretende-se alcançar a tão almejada universalização da educação musical nas escolas brasileiras, uma vez que passa a ser obrigatório, a *música*, pelo menos enquanto *conteúdo*, no componente curricular nos diversos níveis de educação básica.

Queria chamar a atenção para o fato de que não estamos falando aqui, pelo menos nesse plano de linguagem jurídica, de *educação musical*, e sim de *música*. De certa maneira subentende-se que *música na escola*, ainda mais como *componente curricular*, seja um tipo de *educação musical*, mas vejo a ausência do termo *educação musical* como sintomático. Talvez a abertura para o termo *música* tenha sido um resultado da atuação e mobilização de alguns músicos (de reconhecido *status* social) no início e durante toda a campanha, em contraste com a inclusão um pouco tardia dos educadores musicais e da reivindicação por uma pauta voltada para a educação. Mas independente das estratégias políticas e mobilizações dos grupos nesse processo, a ausência do termo *educação musical* aponta para o desvalorização social e enfraquecimento simbólico da educação em geral, e da educação musical em particular.

Pelo histórico da campanha relatado por Radicetti (2010), a mobilização do setor musical aconteceu no âmbito da implementação das políticas públicas do Ministério da Cultura, em especial das Câmaras Setoriais de Cultura, cujas reivindicações sobre legislação referente ao setor, como questões tributárias da indústria musical e direitos autorais, por exemplo, não incluíam, num primeiro momento, os educadores musicais, nem muito menos a pauta de educação musical. O GT “Educação Musical Audiência Senado” criado em agosto de 2006 veio justamente suprir essa ausência.<sup>5</sup>

O GT concluiu por uma reivindicar a elaboração um Projeto de Lei, que alterasse a redação da LDBEN e que, claramente, se referisse às especificidades do ensino das artes, e que garantisse a presença, na escola, da educação musical, juntamente com as outras especificidades como teatro, artes visuais e dança, sem ambigüidades. (RADICETTI, 2010:53)

<sup>5</sup> Ver estudo detalhado do processo em Radicetti (RADICETTI, 2010).

Das reuniões do GT foi feita a redação de um texto – o *Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas* - para ser levado à audiência pública no Senado (que aconteceu em 22/11/2006).<sup>6</sup> Transcrevo as solicitações do manifesto apud Radicetti:

[...] a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica; - a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica; - a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e - a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica. (RADICETTI, 2010: 55)

Entre o texto do manifesto e o texto final da Lei 11.769/2008, entre esta primeira audiência pública em novembro de 2006 e quando ela foi sancionada em agosto de 2008, muitos projetos de Lei tramitaram, muita articulação e mobilização, muitos textos reescritos. E o mais crítico, e que gerou e está gerando muito debate entre educadores musicais, o veto ao segundo parágrafo do artigo 2: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica área.”

Este veto explicitou as diferenças entre os setores envolvidos no processo. Entre educadores, músicos, artistas de maneira geral, políticos, gestores públicos, parece que faltou pressão política dos educadores musicais. Será que foi o preço a ser pago por uma vitória muito maior? Ou um receio quanto à operacionalidade da Lei pela falta de recursos humanos disponíveis ou também um efeito da disputa dos músicos por espaço nas escolas?

Volto a este ponto na próxima seção, onde discutirei com mais detalhes as razões e implicações do veto.

## 1.2 Quem pode ensinar?

É importante ressaltar que essa articulação e mobilização que resultou na Lei 11.769/2008 aconteceu num cenário pós Resolução do Conselho Nacional de Educação que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES 2/2004) onde, dentre outras coisas, transformou o curso de Licenciatura em Educação Artística, em Licenciatura plena em Música, e que aliás, durante os anos de tramitação da referida Lei, muitas IES (Instituições de

---

<sup>6</sup> O texto integral do manifesto pode ser lido em Radicetti (2010:54-55)

Ensino Superior) já tinham reformulado seus currículos ou estavam em processo de reformulação<sup>7</sup>.

Isso significa dizer que já estava em curso uma tendência para valorização do professor com formação específica, em detrimento daquele com perfil polivalente. Como argumenta Penna, a única diferença significativa entre a LDB/71 e a LDB/96 estaria justamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais que transformou o curso de Licenciatura em Educação Artística em Licenciatura em Música.

Em nossa área, a maior diferença entre os dispositivos legais das décadas de 1970 e 1990 encontra-se justamente nas indicações para formação do professor das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, estabelecidas pela resolução n 2/2004 do CNE (BRASIL, 2004), que têm caráter obrigatório e que determinam uma formação de caráter específico, acarretando a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em Música. (PENNA, 2010:34)

Na argumentação da autora, isso representou um ganho importante na área por valorizar a formação específica no nível superior. Mas apesar da valorização do professor especialista, e da ampliação dos cursos de licenciaturas, na realidade da prática escolar e na política de contratação de professores, o que permaneceu foi a concepção polivalente, ainda herdeira das modificações na LDB 71 (PENNA, 2010:34).

Há muito tempo que os educadores musicais vinham lutando para que concursos fossem feitos por área específica e, nesse sentido, o veto ao Artigo 2 do projeto de Lei 11.769/2008 gerou uma grande decepção para a classe ao ponto de trazer dúvidas quanto à validade de todo o processo (SOBREIRA, 2012:118-119). A autora argumenta que este veto teve efeitos que ajudaram a gerar mais confusões a respeito do profissional adequado para atuar na educação básica, uma vez que o veto retirou do texto da lei uma possível exclusividade ao “professor com formação específica na área” como previa o texto do projeto de lei.

Sob este ponto, Figueiredo (2010) esclarece a Lei 11.769/2008 teria modificado apenas o texto do parágrafo 26 da LDB 96, sendo que todos os demais artigos continuariam sendo válidos e devem ser respeitados. A condição para ensinar na Educação Básica, seja qualquer disciplina, e não só a música, é a titulação de licenciado:

A nova Lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova Lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de

---

<sup>7</sup> O novo currículo da Uniro começou a vigorar em 2006.

curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica (FIGUEIREDO, 2010:19)

Entretanto Sobreira (2012) argumenta que a LBD 96 não é uma garantia para isso, porque pode permitir que qualquer licenciado, e não aquele licenciado em música especificamente, “administre atividades consideradas com ‘conteúdo musical’ ou mesmo outras formas de inserir a música no currículo escolar” (SOBREIRA, 2012: 90), uma vez que ainda não há consenso sobre que tipo de conteúdo seria ensinado, nem de que forma a música entraria no currículo. A autora continua a argumentação apontando situações empíricas de professores de música que não estão habilitados em licenciatura mas que, no entanto, estariam exercendo a profissão de professor (em escolas privadas, em escolas especializadas, em projetos sociais e outros lugares).

No centro deste embate está uma disputa clara pela definição sobre qual tipo de profissional estaria habilitado para atuar nas escolas. Enquanto não se define o que deve ser ensinado e de que maneira, vão continuar existindo brechas para que o licenciado em música não tenha exclusividade. Ele pode perder espaço para aquele licenciado em outra área, se não ficar claro a especificidade do conteúdo *música* que irá entrar no componente curricular. Ou pode perder para o músico não licenciado, se não ficar claro a especificidade dos conteúdos e habilidades pedagógicas necessárias e desejadas para tal exercício profissional.

O efeito do veto foi acentuar e explicitar conflitos na comunidade disciplinar, e apesar da sua contingência, abre a perspectiva para visualizarmos divergências mais estruturais. Desta pequena discussão entre Figueiredo e Sobreira emerge uma situação que desloca o foco da disputa inicial “licenciados *versus* licenciados em música” para “músico licenciado *versus* músico não licenciado”.

Uma das explicações contingenciais para este veto foi a interferência negativa do relator do projeto (o então deputado Frank Aguiar) que sem conseguir mudar o texto do projeto a fim de contemplar todos os músicos práticos do país teria orquestrado uma ação junto à base governista da câmara para vetar justamente o tal parágrafo que dava exclusividade aos educadores musicais<sup>8</sup>. No texto explicativo do veto há uma clara alusão à música enquanto prática social e a valorização de vários músicos, profissionais reconhecidos e atuantes sem formação acadêmica, que estariam então impossibilitados de ministrar tal conteúdo apesar de serem “reconhecidos nacionalmente”<sup>9</sup>. Mesmo sabendo deste embate, entre músicos e

---

<sup>8</sup> Ver relato de Radicetti (2010).

<sup>9</sup> Transcrevo parte do texto sobre as razões do veto: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma

licenciados em música, os educadores musicais envolvidos no processo (muitos deles filiados à ABEM) concordam que a estratégia de se aliar numa pauta única e não deixar vir à tona certas divergências no início foi um acordo político para dar visibilidade à causa e sensibilizar a sociedade de modo geral. Para a aprovação da Lei, músicos reconhecidos socialmente como tais (Fernanda Abreu e Daniela Mercury, por exemplo) foram usados politicamente para a causa. Como afirma Sobreira (citando opiniões da Daniela Mercury e de Radicetti), se fossem apenas os educadores musicais não teriam conseguido o apoio da mídia nem a pressão política necessária para tal aprovação (SOBREIRA, 2012: 92). Ainda na visão de Sobreira, esta “disputa entre músicos e professores de música, embora acentuada com a nova proposta legal, não é atual, sendo parte da história do ensino de Música no Brasil.” (SOBREIRA, 2012:91)

Neste embate pela definição de *quem pode ensinar* emerge uma situação que é estrutural nos cursos de licenciatura em música, onde muitas vezes ocorre a dicotomização entre o *saber específico* e o *saber pedagógico*. O processo da reformulação curricular pós Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES 2/2004) foi feito justamente na intenção de superar tal dicotomia estrutural<sup>10</sup>. Como explica Penna:

a concepção da licenciatura como espaço por excelência para a formação do professor, expressa nessas diretrizes específicas, diferencia-se do antigo modelo ‘bacharelado mais complementação’, que separava, em momentos estanques, o domínio do conteúdo específico e as questões pedagógicas” (PENNA, 2007: 53).

Como apontou Hentschke (2003), um dos maiores desafios de colocar em prática a reformulação curricular seria uma possível resistência do corpo docente formado por:

[...] músicos instrumentistas, regentes, compositores, que, na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica. É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de ‘educador musical’ e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação. [...] tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo

---

prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.” Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm). Acesso em agosto de 2013.

<sup>10</sup> Para uma discussão sobre reforma curricular nos cursos de música ver Revista n. 8 da ABEM, cujo número foi dedicado exclusivamente aos textos e discussões apresentadas no XI Encontro Anual da ABEM, realizado em Natal –RN, 2002. O tema central era “Pesquisa e Formação em Educação Musical” e se dividiu em quatro foruns: “Formação: qual concepção?; Diretrizes: qual currículo?; Ensino profissionalizante: qual preparação?; Atuação profissional: quais mercados de trabalho?”

enquanto estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação (HENTSCHKE, 2003:54).

Esse estereótipo negativo sobre o músico docente é evocado ao mesmo tempo que a figura do *educador musical* é valorizada como sendo o ideal a ser alçado: “Os educadores musicais, além de terem uma formação pedagógica sólida, estão continuamente atualizando-se, no sentido de buscar formas mais adequadas e contextualizadas para a sua prática docente” (HENTSCHKE, 2003:54).

A crítica dos educadores musicais sobre este perfil docente é compartilhada por outros pesquisadores da área e pode ser resumida na expressão: “*para ensinar não basta tocar*” (PENNA, 2007:51). Há uma pressuposição direta de que se o músico instrumentista bacharel foi treinado na tradição tecnicista-profissionalizante dos conservatórios de música, ele, quando na posição de professor, irá reproduzir diretamente estes mesmos parâmetros. E isso não seria nada desejável numa escola de educação básica, com seus desafios próprios, onde a proposta não seria de formar músicos profissionais. (PENNA, 2007:51)

Mais uma vez reforça-se a ideia do licenciado como o perfil ideal para ocupar o lugar dentro das escolas:

A licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em árduo processo” (PENNA, 2007:50).

E a escola básica como sendo o lugar por excelência onde os licenciados deveriam atuar, mesmo reconhecendo a diversidade dos contextos escolares possíveis:

“[...] é sem dúvida a educação básica – por sua amplitude e pela obrigatoriedade legal da escolarização em nível fundamental – o contexto educativo em que o ensino de música pode ter um maior alcance social, atuando efetivamente para a democratização no acesso à arte e à música” (PENNA, 2010:34).

Também Mateiro, numa espécie de *mea culpa*, fala que “nós, enquanto formadores de professores [...] não conseguimos nos comprometer com a comunidade escolar” e é preciso evitar reproduzir este mesmo descomprometimento com a educação básica nos futuros educadores musicais. (MATEIRO, 2003:38).

Vemos aqui, na produção acadêmica da comunidade disciplinar, a definição clara e a defesa explícita a favor do licenciado atuar na escola básica, sobretudo por ele conseguir conjugar o saber de músico com o saber pedagógico (o que é esperado desta reforma curricular)



Num plano mais ideal, na imaginação do que seria desejável, e inclusive no plano prático das disputas políticas, é difícil discordar destes argumentos a favor do licenciado dentro da escola básica, e a tendência seria manter aqui uma posição convergente com a minha comunidade disciplinar. Mas, colocando em suspenso momentaneamente a minha identidade profissional de *educadora musical* pergunto se isso seria pertinente às aspirações profissionais dos próprios licenciados.

## CAPITULO II

### “CADÊ” OS LICENCIADOS?

#### 2.1 – Em busca dos recém formados

Como foi discutido no capítulo anterior existe uma forte tendência dentro da *comunidade disciplinar* para que o licenciado em música seja o profissional ideal para ocupar o lugar dentro das escolas. Mas será que eles querem assumir este papel? Neste capítulo, volto ao foco principal do minha investigação, que é entender o contexto particular que estou – o curso de Licenciatura em Musica da UNIRIO.

Onde estão os alunos que se formaram no curso de licenciatura recentemente? Será que eles estão atuando como professores na escola básica? Em que medida o contexto atual, com a aprovação da Lei 11.769/2008, está atraindo estes profissionais para a educação básica?

A primeira etapa da investigação foi delimitar o universo a ser pesquisado. Para isso tive que pensar num recorte temporal e definir qual seria a fonte principal de coleta dessas informações. Como o objetivo desta pesquisa é fazer um panorama da situação atual, no contexto da nova lei, optei por restringir o universo aos alunos formados desde 2008 até o presente momento (julho de 2013). Qual seria a totalidade deste universo? Como conseguir contato com eles? Então, o passo seguinte foi definir qual seria a estratégia. Optei pelo caminho mais direto e oficial: o registro acadêmico. Fui conversar então com as pessoas que trabalham na secretaria de ensino, do CLA e do IVL, para ter acesso a esses dados. Não sabia se seria possível ter acesso a esses dados, se já estavam no sistema os casos mais recentes, se ainda estavam no sistema os mais antigos, enfim, se seria uma coisa difícil ou demorada para disponibilizar para consulta<sup>11</sup>.

Alguns dias depois, não mais que uma semana, consegui uma listagem dos alunos. Esta listagem é o chamado “Relatório Geral de Evasão” (código 11.02.04.99.28) e está organizado por semestre letivo. As informações contidas são: número de matrícula, nome completo, data de nascimento e data de colação de grau. Neste primeiro momento consegui os dados relativos ao segundo semestre de 2008 até o segundo semestre de 2011. Para completar o meu universo ideal ainda estavam faltando a listagem do primeiro semestre de 2008 e dos semestres de 2012. Uma semana depois consegui o que faltava de 2008 e o primeiro semestre

---

<sup>11</sup> Esses dados só foram disponibilizados para consulta porque a coordenação do curso de licenciatura autorizou o secretário de ensino a fazê-lo.

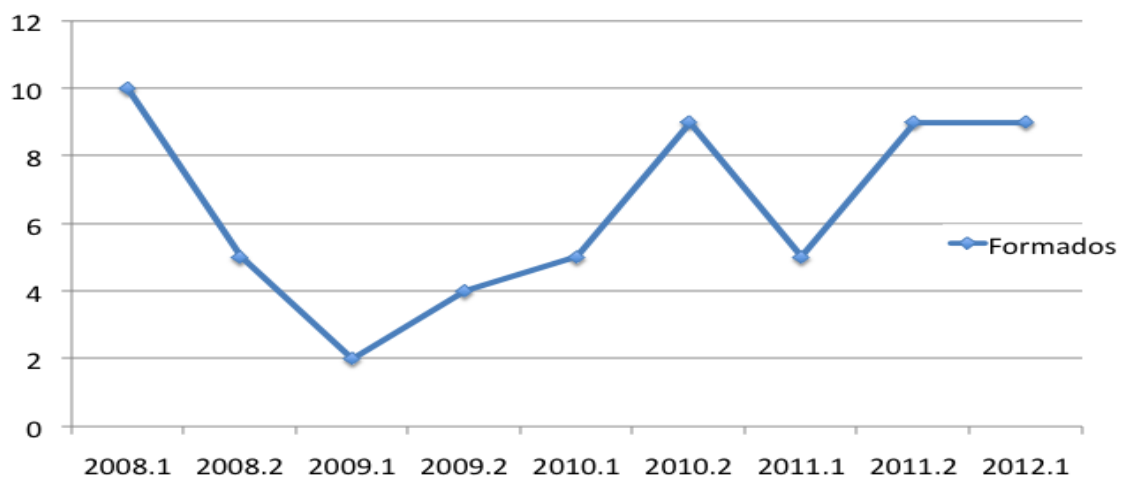
de 2012 (o segundo semestre de 2012 assim como o primeiro de 2013 ainda não estava disponível no sistema no momento de minha pesquisa).

No total temos 58 alunos formados ao longo destes 9 semestres, conforme a tabela abaixo:

**Figura 1: Lista dos alunos formados por semestre letivo**

Ano/semestre	Alunos formados
2008/1	10
2008/2	5
2009/1	2
2009/2	4
2010/1	5
2010/2	9
2011/1	5
2011/2	9
2012/1	9
Total: 9 semestres	58 alunos

**Figura 2: Gráfico alunos formados**



A primeira pergunta que fiz quando tive esta listagem em mãos foi: será que esses dados estão atualizados e retratam de fato a realidade? Procurei o nome de amigos que sei que se formaram recentemente, mas não encontrei na lista. O secretário me assegurou que todos os alunos que colaram grau<sup>12</sup> estão aí registrados de fato. Fui conferir as monografias que estão disponíveis no sítio do departamento de educação musical (<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/>) e constatei que em determinados anos tem muito mais monografias do que a lista dos formados. Por outro lado, tem casos de alunos que constam no registro de colação de grau mas que não têm a monografia no sítio. Essa discrepância pode ser por conta de que muitos alunos escrevem a monografia, mas não conseguem colocar grau por conta de alguma pendência no histórico, ou há casos em que o aluno se forma, mas não entrega a versão final da monografia para ser disponibilizada no sítio. Ou, outras razões que não me interessam aqui investigar.

Também não me ocuparei aqui da questão da evasão, que salta aos olhos se estes dados estiverem, de fato, atualizados. Considerando que potencialmente podem entrar até 60 alunos por ano, no pior cenário, no ano de 2009, teríamos um total de formados de apenas 10% de uma totalidade potencialmente real e, no melhor, 25% (2008). Nesse sentido, seria interessante também ler o dados em função do número de matrícula, e veríamos que a maioria dos alunos formados são ingressantes do ano de 2006 (17 alunos formados). Em seguida pelos alunos que ingressaram em 2007 (10), em 2005 (7), em 2004 (6), 2003 e 2008 (5), 2009 (4), 2002 (2), 2001 e 1998 (1).

Como o intuito da minha investigação é localizar aqueles alunos licenciados que estão exercendo a função de professor nas escolas regulares no contexto desta nova lei, vou partir do pressuposto que a colação de grau, e o conseqüente registro oficial no sistema, é a condição legal para tal exercício. Isso quer dizer que não irei investigar aqueles casos que não estão no sistema, e não tentarei entender as supostas brechas ou erros que podem haver nesses registros oficiais. Tomarei esta listagem como o universo oficial, válido e legítimo, cujos dados servirão como ponto de partida para a investigação. O acesso a estes dados cadastrais foi o caminho para eu conseguir identificar e delimitar o universo, e a partir disso fazer o contato necessário para responder aquela pergunta inicial: será que os recém licenciados da UNIRIO estão trabalhando como professores na Educação Básica?

---

<sup>12</sup> Existem aqueles casos de alunos que se formam mas não colam grau imediatamente, e sim muito tempo depois.

Do total de 58 alunos, consegui entrar em contato<sup>13</sup> com 45, sendo que a maioria dos alunos não localizados estão entre os que se formaram há mais tempo, em 2008. Por exemplo, dos 10 formados em 2008/1, só consegui contato com 3 deles. Já entre os formados recentemente consegui contato com a quase totalidade deles. Explicito esta situação, a despeito da discussão técnica sobre representatividade de cada categoria, sobretudo para chamar a atenção do leitor que o universo total da pesquisa muda conforme a disponibilidade da informação reunida, aquele universo de 58, inicialmente, passa a ser agora 45. O quadro seguinte descreve essa situação:

**Figura 3: Alunos formados que participaram da pesquisa**

Ano/semestre	Alunos formados	Sem contato/não responderam	Universo real da pesquisa	Taxa de retorno
2008/1	10	7	3	30 %
2008/2	5	1	4	80 %
2009/1	2	0	2	100 %
2009/2	4	1	3	75 %
2010/1	5	0	5	100 %
2010/2	9	1	8	88 %
2011/1	5	0	5	100 %
2011/2	9	2	7	78 %
2012/1	9	1	8	88 %
Total:	58	13	45	77,5%

Nesse primeiro contato apresentava sucintamente os objetivos da minha investigação e pedia que respondessem à seguinte pergunta:

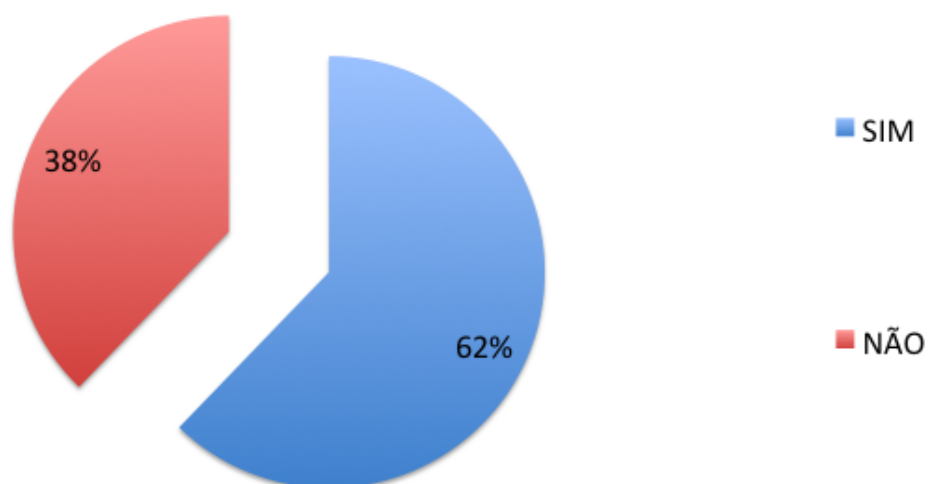
“Você está atuando como professor de música na escola regular? (SIM/NÃO)”

E as respostas variaram conforme o quadro a seguir:

<sup>13</sup> O primeiro caminho para conseguir o contato com estes 58 alunos foi verificar quem eu poderia ter na minha agenda de email; em seguida, nas listas de emails trocadas em algumas disciplinas da unirio ou comunicados gerais; depois pedi ajuda a alguns professores e alunos para localizar aqueles que ainda faltavam; e aqueles não foram localizados dessa maneira, solicitei as informações de cadastro junto à secretaria. Alguns não tinham email ou telefone de contato no cadastro; outros tinham mas os dados não estavam atualizados, emails voltavam e o numero de telefone não era mais válido.

**Figura 4: “Você está atuando como professor de musica na escola regular?”**

Você está atuando como	professor de música	na escola regular?
Ano/semestre	Sim	Não
2008/1	2	1
2008/2	3	1
2009/1	1	1
2009/2	2	1
2010/1	3	2
2010/2	6	2
2011/1	5	0
2011/2	3	5
2012/1	3	5
Total:	28	17

**Figura 5: Gráfico SIM/NÃO**

As respostas serviram para quantificar e delimitar o próximo universo a ser investigado, a saber, aqueles que não estão atuando como professores na educação básica. Embora eu tivesse comentado no *email* enviado aos participantes da pesquisa que só bastava responder SIM ou NÃO, muitas pessoas me responderam adicionando observações. Entre os 17 que

responderam NÃO, alguns responderam que já haviam atuado, mas não atuam mais, como por exemplo: “Nao! Embora eu tenha atuado em 3 escolas regulares desde que me formei, deixei o magistério no ano passado”; ou: “trabalhei um ano no município, dando aula pro 6º a 8º ano, e larguei o emprego, hoje não estou dando aula”. Outros estão atuando como professores mas em outros espaços (em escolas de música, ou na Educação Infantil) e apesar da resposta ter sido “sim”, classifiquei como “não”, como este caso “sim, mas em escola de música, não de ensino regular.” Outros, como aqueles que se formaram mais recentemente (em 2012/1), responderam que ainda não estão atuando mas pretendem atuar: “Não estou atuando não, apesar de ser meu objetivo dentro de alguns anos” ; “Não, mas tomara que sim, em breve!”

Estas respostas indicaram informações adicionais, que podemos usar para classificar o universo em 4 categorias: a) os que responderam NÃO mas têm outras atividades profissionais; b) os que responderam NÃO mas já tiveram essa experiência; c) os que responderam NÃO ainda, mas pretende atuar em breve; d) Os que responderam NÃO mas atuam como professores de música fora da educação básica.

**Figura 5: NÃO**

NÃO, tenho outras atividades	7
NÃO agora, mas já atuei	5
NÃO ainda, mas espero atuar	2
NÃO mas atuo em outros espaços	3
TOTAL	17

Essas categorias serviram como informação adicional para a análise das respostas da próxima etapa, sobre as razões de não estarem atuando como professores de música nas escolas de Educação Básica.

## 2.2 Sobre os (des) motivos

A partir dessa delimitação – quantos e quais são aqueles que não estão atuando na Escola Básica – vamos para a segunda etapa da pesquisa, que é justamente tentar mapear os (des)motivos para tal situação.

A princípio adotei a estratégia de falar com a totalidade deles, os 17. Essa decisão está intrinsecamente relacionada ao fato de que a nossa comunicação é via correio eletrônico. Em primeiro lugar, o pesquisador nunca sabe se o *email* vai ser respondido ou não. Responde quem quer, no tempo que quer, não há constrangimento diante da presença física do pesquisador. Por isso mesmo, já imaginando a possibilidade das pessoas não quererem responder, optei por enviar o segundo *email* para todos a fim de minimizar os efeitos dessa recusa, que de antemão, era impossível para mim prever como se daria. Se fosse uma situação de interação ao vivo, numa situação de “trabalho de campo”, de diálogo real e interlocução no tempo presente, com toda intersubjetividade que esta relação envolve, o tal risco da não-resposta já seria um fator pré-determinante nas escolhas dos meus interlocutores.

Por outro lado, o fato do diálogo se estabelecer virtualmente e não realmente, pode ter servido como fator potencializador das vontades de algumas dessas pessoas para falar mais livremente sobre a(s) sua(s) experiência(s), e com um discurso mais reflexivo sobre a situação, uma vez que o discurso via *email* é escrito e não falado.

É consenso que neste tipo de pesquisa a condição primeira para ela acontecer é a concordância e a vontade das pessoas envolvidas em querer participar. E o comprometimento do pesquisador com o anonimato e com a explicitação dos interesses da pesquisa.

Então neste segundo *email*, reforçava esses aspectos, e convidava a pessoa a falar livremente sobre “os (des) motivos de você não estar atuando na escola básica”.<sup>14</sup> Contribuíram com a pesquisa nesta segunda fase, oito pessoas. Destas, duas ainda não tiveram nenhuma experiência como professores, três atuam como professores de música em outros espaços e as outras três já atuaram e não atuam mais. Algumas respostas foram bastante extensas, outras mais diretas, umas mais informativas, outras mais reflexivas. Interessante notar que seja enquanto perspectiva futura ou realidade passada, os discursos sobre a prática docente na escola regular usam, quase sempre, as mesmas representações negativas. Pela

---

<sup>14</sup> Transcrevo o email: “A intenção dessa pesquisa é apenas a de mapear as intenções, os desejos, as expectativas dos formados pela unirio, diante das diferentes possibilidades de atuação e, especificamente, como professores na escola regular, agora que o ensino de música voltou a ser obrigatório (pós aprovação da lei 11769). Não é fazer estatísticas, nem dar conta da totalidade das situações. Também é pressuposto que quem queira participar, o faz por livre e espontânea vontade, e terá a garantia total de anonimato. Então, sinta-se à vontade para falar o que quiser!”



riqueza dos discursos e pela densidade das situações relatadas, vou optar por transcrever partes de alguns deles. Começo por aqueles que já tiveram a experiência de dar aula e explicam resumidamente os motivos pelos quais deixaram de lado esta possibilidade de atuação profissional.

Minha história é a seguinte: entrei pra faculdade de licenciatura querendo ser professora. De verdade. Eu acreditava que a educação musical podia mudar o mundo! [...] acho que teve a mistura entre a minha vontade artística ir crescendo e a decepção de ver como há muitos problemas na estrutura da educação brasileira e me senti muitas vezes impotente, vendo que a transformação que eu sonhava na maioria dos momentos, parece impossível...

Fui professora por 12 anos de uma escola particular da zona sul. Após esse período pedi demissão por muitos motivos: entrei para o mestrado, achava o trabalho de ensino de música do ensino fundamental muito pesado, por conta do número de alunos em sala de aula (25 à 30) e por me sentir mal remunerada

Eu gostava muito do trabalho com as crianças, mas encontrava muitas dificuldades no convívio com as professoras e com a dinâmica da escola. [...] Eu estava sempre tensa e estressada, infeliz por estar num lugar fazendo algo com a minha alma e sendo muito desvalorizada, me sentindo totalmente inadequada ao espaço [...] comecei a ficar doente [...] Enfim, foi uma conjunção de situações que fizeram com que eu chegasse ao meu limite - inadequação à filosofia e visão de mundo da escola, falta de diálogo com coordenação e direção, falta de cooperação das professoras em sala, descontentamento com salário - que me levaram a sair. Só sinto falta das crianças, de estar com elas.

Estes depoimentos falam de decepção, impotência, infelicidade, insatisfação e outros estados subjetivos que demonstram o quanto a experiência docente pode ter sido negativa para estas pessoas. Alguns tópicos foram recorrentes para dar significado negativo a estas práticas, como falta de condições adequadas de trabalho, seja em relação ao salário, às turmas, ou às práticas pedagógicas.

- Sobre a remuneração:

Quanto ao salário, também sempre senti que ganhava menos do que valia meu trabalho, o que é a realidade de professor em geral, mas isso é aguçado quando se está numa escola particular rica [...] quando fazia a conta de quanto a escola lucrava, ficava muito irritada com o que ganhava por hora

A insatisfação com o salário é uma reclamação bastante comum, seja na realidade da escola particular ou pública. Mesmo quando a experiência foi bastante positiva, como nesse depoimento sobre o CAP UERJ - “pra mim serio o ideal de educação musical na escola

regular do rio de janeiro” (sic) – o fato do salário estar abaixo da expectativa, acaba sendo um fator determinante de desistências

[...] na volta da greve, como eu era contratada, eu não receberia nenhum dos salários que deveria receber durante a greve... pulei fora. até pq la, o salário também é bem ruim para professor contratado, eu tinha 12 turmas. (sic)

Também esta questão da remuneração vem à tona pra justificar a recusa à escola regular, seja para dar aulas particulares – “Após a demissão pude dar mais aulas particulares o que acabou me dando uma remuneração 4 vezes maior que meu salário na escola” – ou para outro tipo de atividades que oferecem maiores salários – “o meu salário neste meu emprego atual é maior do que o que eu possuiria caso passasse para um concurso de professor”.

- Sobre o tamanho das turmas:

“Eu tinha turmas de até 40 alunos. Caos! Saí em 3 meses”. Esta dificuldade para lidar com tantos alunos ao mesmo tempo, é reforçada na fala da mesma pessoa sobre uma outra experiência, bastante positiva a seu ver, quando demonstra que o tamanho ideal seria de no máximo 15 alunos por turma “[...] a equipe de música se reunia regularmente e as turmas tinham no máximo 15 alunos cada uma... era muito bacana.”(sic)

Também em outro depoimento este aspecto das turmas é ainda reforçado em contraste com o ensino individualizado, em aulas particulares:

sinto que transformo muito mais profundamente a vida deles individualmente do que se fossem crianças perdidas no meio de uma turma de 35 alunos pirados cujos pais não educam em casa e esperam que a escola faça o trabalho deles...(sic)

- Sobre as práticas pedagógicas:

Outro fator apontado como forte razão de descontentamento foi a falta de liberdade para propor outras práticas, para experimentar, e a necessidade de ter que se submeter a um controle da escola.

era tudo baseado nas festas durante o ano, eu era obrigada a ensinar flauta doce (coisa que eu detesto), as crianças eram dependentes, o nível dos professores de outras disciplinas era muito baixo e o nível de envolvimento dos pais na vida do professor era alto e num sentido ruim, de fazer a vontade dos filhos prevalecer, e dane-se o professor (sic).

Sobre esta interferência dos pais na escola e a preocupação da escola em agradá-los acima de tudo, inclusive na lógica das festas, é também relatado aqui:

A escola pensava o tempo todo nos pais, se estavam sendo agradados com o resultado, com as fotos bonitas, etc. Algo que pode ser chocante e que nunca me acostumei era a prática diária da escola de tirar fotos e filmar para mostrar para os pais. A minha coordenadora de música ensaiava fotos em todas as apresentações e a minha coordenadora pedagógica da unidade chegava a pedir para eu ficar no centro da sala e não deixar minha bolsa a mostra para não sair nas fotos - só faltava elas pedirem para eu ir mais arrumada e penteada para dar aula pra sair bem na foto. Com o que era essencial mesmo, pouco se importavam (sic).

Neste mesmo depoimento, em outro momento, o licenciado faz um comentário sobre o fato de já existir uma coordenação de música e pondera sobre a necessidade de se adaptar a uma prática pedagógica da escola, uma vez que funciona como “um estágio” intenso e pode minimizar num primeiro momento a sensação de “caos” muitas vezes relatada. A insatisfação estaria no fato de não poder propor ou experimentar nada diferente, mas apenas “reproduzir” o que já existe:

Nesta escola eu tive uma coordenadora de música que estava na escola há 20 anos, mas a coordenação se limitava a me passar o sistema de aula de música da escola. Por um lado isso foi bom porque me serviu como um estágio intenso, por outro me sentia presa àquele sistema, sem poder inovar, experimentar, ousar. As festas seguiam um modelo antigo, uma narrativa antiga desta professora, e eu tinha que aprender e reproduzir com os meus alunos.

Esta representação sobre a escola como um espaço disciplinador, de controle, de reprodução mecânica de um sistema, é compartilhada também por quem não está atuando diretamente neste espaço. Por exemplo, neste depoimento de quem está atuando numa escola de música:

Eu trabalho em um curso livre de música onde tenho total liberdade para aplicar minhas propostas metodológicas [...] tenho uma linha de trabalho que, neste momento, não se enquadra nas necessidades, nem nas condições oferecidas pelas escolas municipais e/ou estaduais.

Este ponto também é fator determinante para diferenciar a prática dentro da escola e a prática em outros projetos pedagógicos. Como neste relato, onde o licenciado participou de um programa de educação musical aplicado nas escolas SESI do estado do Rio de Janeiro.

O projeto era mais aberto para eu experimentar, e a gente tinha supervisão pedagógica do próprio projeto, com reuniões mensais [...] a gente tinha capacitações, os professores conversavam. Apesar da falta de estrutura nas próprias escolas e dos problemas intrínsecos [...] tinha essa troca entre os professores de música das diferentes cidades que acrescentava muito a minha prática pedagógica.

- Sobre o ambiente escolar:

Um outro aspecto apontado pelos depoimentos é sobre a possibilidade de troca de experiências no ambiente de trabalho, sobre a possibilidade de autoreconhecimento do licenciado no seu espaço de atuação, e o quanto que isso pode vir a ser um fator de desistência quando não existe:

Encontrava muitas dificuldades no convívio com as professoras e com a dinâmica da escola [...] Eu não cheguei a brigar com ninguém porque não é da minha índole, mas por diversas vezes pedi para não conversarem porque me atrapalhava e às crianças também. Expliquei que é importante na aula de música o silêncio, que isso faz parte de aprender a escutar, etc. Não adiantou muito.

E de motivação e permanência quando acontece:

Um fator importante é que, onde trabalho, atuo em conjunto com profissionais que foram meus amigos na faculdade, o que favorece um clima de adaptação que, conseqüentemente, resulta em um trabalho de equipe que gera resultados positivos no que diz respeito ao ensino da música. Este fator é um destaque uma vez que funciona como motivador para minha permanência (e acredito que de meus colegas também) em tal instituição, em detrimento das escolas regulares.

Entre aqueles licenciados que não estão atuando como professores, em nenhum espaço, mas que continuam a ver a prática pedagógica como uma possibilidade de atuação, há uma concordância sobre certos aspectos, sobre determinadas “condições” que fariam com que eles se sentissem mais motivados para a atuação na escola básica, como salários melhores, menor tempo de trabalho a fim de conjugar a função de professor com outras atividades profissionais, reconhecimento profissional, plano de carreira, valorização da titulação.

Eu sou funcionário público e atuo no âmbito da música. O meu salário neste meu emprego atual é maior do que o que eu possuiria caso passasse para um concurso de professor, além de algumas outras coisas, como carga horária menor e menos *stress*. Um dia, caso consiga fazer o mestrado e o doutorado, pretendo prestar concurso para alguma instituição que valorize todo esse tempo de estudo!

Nunca mandei currículo para escola particular e um concurso de 40hs no momento não me interessa pois tenho outros projetos que são prioridades para mim e vejo que muitos colegas que trabalham 40hs ficam com pouco ou quase nenhum tempo para outras atividades, se um dia eu ficar sabendo de um concurso de 20hs pensarei em fazer.

Hoje com o mestrado penso em voltar para sala de aula, porém só em estabelecimentos que tenham plano de carreira e que acrescentem ganho salarial com a titulação.

Tenho interesse em instituições tais como Colégio Pedro II e CAP-UERJ/UFRJ em função da infra-estrutura que estas escolas oferecem, além

das melhores condições de trabalho e da possibilidade de se ter um plano de carreira.

Estes depoimentos trazem experiências diferenciadas e apontam para uma multiplicidade de razões sobre o fato destes licenciados não estarem atuando como professores de música dentro das escolas de educação básica. Há pontos consensuais, como por exemplo, a falta de reconhecimento profissional e salarial e a falta de possibilidade de experimentação e atuação com liberdade dentro do espaço escolar. E nesse sentido vale pensar a validade de se querer a música enquanto *disciplina* curricular. Será que incluir a música como mais uma disciplina da grade obrigatória do currículo escolar vai permitir a atuação destes professores com a autonomia que eles desejam?

Mesmo entre aqueles que tiveram uma experiência decepcionante no passado há ainda uma vontade de transformação do outro pela prática docente, ainda que esta prática esteja agora voltada para aulas individuais ou para projetos autônomos desvinculados das instituições. Também podemos perceber que a prática docente não é vista como uma única, ou principal possibilidade de atuação, mas que ela está ao lado de outras possibilidades profissionais, como a carreira artística, seja como instrumentista, cantor ou diretor musical.

Neste sentido, os relatos aqui reunidos apontam para a diversidade de perfis dos licenciados, a diversidade de atuação e a multiplicidade de perspectivas, aspectos estes já indicados por outras pesquisas que tiveram como foco a formação dos licenciados nos cursos de licenciatura em música. Por exemplo, no estudo de Del Ben (2010) sobre as representações sociais a respeito do ensino de música na educação básica entre licenciandos em estágios diferentes do curso (do curso de Licenciatura em Música da UFRGS), onde, pelo menos enquanto perspectiva, a educação básica, é vista por eles como “[...] somente mais um dos vários espaços de atuação profissional” (DEL BEN, 2010: 394). A falta de motivação dos licenciados para atuarem na escola básica já tinha sido apontada num outro estudo anterior da mesma autora, como uma possível explicação da ausência de professores especialistas em música atuando nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul. Como a autora afirmou, “[...] os professores especialistas em música não têm sido absorvidos pelas escolas ou não se sentem atraídos a atuar como docentes da educação básica.” (DEL BEN, 2005:86). Também Figueiredo e Soares, numa pesquisa de âmbito nacional, chamam a atenção para o fato de que apenas 28% dos estudantes dos cursos de licenciatura em música desejam atuar na educação básica (FIGUEIREDO; SOARES, 2012:267).

Os relatos dos licenciados aqui reunidos, nos fazem pensar sobre a nossa situação local – Unirio enquanto espaço de formação, cidade do Rio de Janeiro enquanto atuação – e apesar

do foco desta pesquisa ter sido os licenciados (e não os licenciandos como nos outros estudos citados acima) é possível dialogar com estes outros resultados. Diferente das outras situações apontadas por Del Ben e Figueiredo e Soares, a maior parte dos recém formados da Unirio já estão atuando na educação básica (62%) e dentre aqueles que não estão, muitos demonstraram algum interesse em atuar, ainda que sob certas condições. Mas isso não quer dizer, tampouco, que quem está atuando agora está satisfeito com a escolha e vai continuar atuando amanhã. Como o foco da pesquisa não foi no grupo que está atuando nas escolas, e sim naquele grupo que respondeu NÃO, não podemos dizer sobre como está sendo esta prática docente cotidiana deles, quais são as dificuldades reais encontradas e o nível de motivação e satisfação destes professores. Mas pelos relatos daqueles que não estão atuando agora mas já tiveram alguma experiência negativa sobre isto, é inegável que os problemas reais e estruturais encontrados na escola básica vem atuando como fortes (des)motivadores destes recém formados. Mas se pensarmos nos licenciandos da Unirio, e não apenas nos já formados, mas naquele universo mais amplo dos potenciais futuros professores atuantes na escola básica, o cenário passa a ser outro. Aqueles 28 que afirmaram estar atuando como professores (62%) se diluem num grupo muito maior de pessoas que acabam não se formando<sup>15</sup>. No final do processo estes que chegam a atuar como professores não estariam representando mais que 15% do universo potencial. Desconfio que muitos, inclusive, não se formam porque se sentem desmotivados para atuarem como professores na educação básica, que se não é a única possibilidade de atuação do licenciado, como já foi apontado acima, ao menos é a única que exige titulação específica para tal. Neste sentido seria interessante investigar se a escola básica, enquanto possibilidade de atuação profissional, estaria influenciando neste quadro de evasão

---

<sup>15</sup> Em 9 semestres tivemos um total de 58 alunos, mas, se não houvesse evasão, poderíamos ter até 260 (as vagas foram ampliadas de 25 para 30 por semestre a partir do ano de 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida com os recém licenciados da Unirio trouxe algumas questões importantes para o debate em torno da implementação da Lei 11.769/2008. Se por um lado existe um esforço explícito dos *educadores musicais* em formar mais licenciados para trabalhar na escola de educação básica, por outro lado, há muito mais o que transformar na realidade para que este esforço tenha efeito. As falas dos licenciados apontam para uma dimensão que é particular ao ensino de música, e não só para aqueles problemas estruturais da educação brasileira, que é a recusa ao ambiente escolar enquanto disciplinador da sua própria prática pedagógica. O fato da música ainda não ser um componente curricular obrigatório, acentua a percepção dos licenciados sobre a escola enquanto instituição normativa e disciplinadora, ao mesmo tempo que abre a possibilidade para imaginar outras práticas possíveis. Será que incluir a música como mais uma disciplina obrigatória vai permitir a atuação destes professores com a autonomia que eles desejam e que aprenderam nos cursos de formação? Será que se a escola fosse vista como um lugar possível de experimentação, como acontece nas escolas de música ou em outros projetos pedagógicos, atrairia mais licenciados, apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento profissional?

Como aponte na retrospectiva sobre a legislação, a ausência do termo “educação musical”, assim como a ausência da garantia aos “professores especialistas”, sugere uma situação que ainda está em aberto, em disputa, cujo processo de “conquista” ainda está em curso. Para que seja uma conquista da comunidade disciplinar – de fato e não apenas jurídica – vai depender muito mais da vontade de conquista destes licenciados, da vontade e ousadia de propor e experimentar novas formas de atuação dentro das escolas.

Desta perspectiva é urgente pensar no tipo de formação dos cursos de licenciatura. E nas reformas curriculares que se fazem necessárias. Seria muito importante que as instituições de formação investissem em entender o ponto de vista dos licenciados, quais são as expectativas dos ingressantes em relação ao curso e quais as perspectivas dos egressos em relação à formação para o exercício profissional neste novo cenário. Inclusive pesquisas que estabeleçam zonas de contato permanente entre a instituição e os licenciandos e licenciados, que estimulem a criação de uma rede de comunicação constante, onde fosse possível criar um repertório comum de práticas e experiências.

Esta pesquisa, por exemplo, deixou de lado a maior parte dos recém formados, aqueles que estão atuando dentro das escolas, uma vez que a intenção era mapear os motivos de recusa daqueles que não estão atuando. Seria extremamente enriquecedor trazer a experiência

da prática docente destes recém licenciados para se pensar as reais dificuldades e possibilidades da educação musical neste cenário atual. Os desafios envolvidos na implementação da Lei 11.769/2008 são bastante complexos e envolvem uma multiplicidade de sujeitos e diferentes instâncias institucionais. Acredito, no entanto, que esta pesquisa exploratória aqui empreendida possa contribuir para se pensar o curso de licenciatura em música da Unirio e que relação se quer ter com a escola de educação básica.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, 65-89, 2005.

\_\_\_\_\_. Formar o Professor/Formar-se Professor: ideias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: XX Congresso da ANPPOM. *Anais*, Florianópolis, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: XV ENDIPE, Subtema Arte-Educação, 2010, Painel A Educação musical na educação básica: diálogos entre políticas nacionais, licenciatura em música e pedagogia. *Anais*, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: ações do grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação. In: XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais*, Londrina, 2009.

\_\_\_\_\_. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 20, 45-52, 2008.

\_\_\_\_\_. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei 11769/2008*. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação, 2012.

PENNA, M. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFBP, 2001.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, 7, p. 7-19, 2002.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Entre a política educacional e a prática escolar: desafios para a educação musical na escola básica. In: XV ENDIPE, Subtema Arte-Educação, 2010, Painel A Educação Musical na Educação Básica: diálogos entre políticas nacionais, licenciatura em música e pedagogia. *Anais*, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. *Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) –Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.