

A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos

The music teacher training in Brazil: an analysis of normative documents

Sergio Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Introdução

A legislação educacional brasileira define e normatiza um conjunto de procedimentos que devem ser aplicados nos diversos setores responsáveis pela educação nacional. Entre os documentos legais estão aqueles que tratam de forma específica a formação de professores para atuação na educação básica, sendo tal formação oferecida predominantemente em cursos superiores de licenciatura com diversas habilitações. Tais documentos apresentam princípios, conceitos, orientações e procedimentos que devem ser atendidos pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento. Estes documentos se inserem de alguma forma nas políticas educacionais propostas em diferentes momentos, afetando de forma direta ou indireta a preparação de futuros professores.

Os cursos de licenciatura nas várias áreas de conhecimento abordam questões de formação geral, de conteúdo, metodologias de ensino das diferentes áreas, e devem estar em acordo com a legislação vigente. Como os textos legais para a educação brasileira são, em sua maioria, abertos e flexíveis, há diferentes interpretações sobre o teor de cada documento e sua aplicação efetiva em um currículo de curso de licenciatura.

A legislação educacional e as políticas públicas educacionais como conteúdos estão sugeridas como parte do processo de formação de professores nos textos das diretrizes curriculares que normatizam os cursos de licenciatura, por exemplo. Estes conteúdos se somam aos demais elementos que compõem os

currículos das licenciaturas, ficando a cargo de cada instituição a formatação dos mesmos em termos de disciplinas, conteúdos e cargas horárias. No entanto, tal formação nem sempre para muitos estudantes de licenciatura, o estudo da legislação ou das políticas educacionais não é parte efetiva de seu processo formativo pela ausência de inclusão e aprofundamento destas temáticas ao longo dos cursos. Esta condição provoca certa alienação de muitos profissionais da educação que não se sentem comprometidos com as questões legais e políticas que envolvem a profissão, optando por uma atitude passiva, não se comprometendo com processos de elaboração, avaliação, revisão e proposição de normas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira como um todo.

Assim, o propósito deste texto é analisar documentos específicos relacionados à formação de professores, fomentando a reflexão sobre temas que deveriam fazer parte do cotidiano de todos os profissionais da educação. As análises apresentadas representam uma perspectiva que poderia ser compreendida como informativa, provocativa ou motivadora para novas análises e entendimentos dos textos legais que afetam a atividade docente no país.

O ponto de partida é a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), considerando suas atualizações constantes ao longo de seus 20 anos de existência. Esta lei, ainda que continuamente modificada, é a referência para assuntos educacionais, que se desdobram em tantos outros documentos que tratam de forma específica temas da educação brasileira. As discussões sobre a LDB de 1996 conduzem às análises de trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a formação inicial em cursos de licenciatura - cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Outros documentos, assim como autores que discutem questões de formação de professores, legislação e políticas educacionais serão incorporados às análises, em diálogo com as normatizações legais.

A LDB de 1996: algumas considerações

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), desde sua aprovação, vem recebendo diversas alterações que visam o aprimoramento dos diversos elementos tratados no texto aprovado em 1996. Tais alte-

rações consistem na inclusão, substituição ou exclusão de diferentes artigos, que representam, de alguma forma, o atendimento a novas demandas que se apresentam continuamente nos contextos educacionais. Ao mesmo tempo, como alerta Severino (2014), as alterações no texto da LDB estariam também alinhadas à

tendência do sistema a atuar de forma fragmentada, de tal modo que as decisões acabam sendo tomadas de forma apressada e atreladas às determinações casuísticas de programas gestores de governança e de implementação de políticas públicas voltadas para interesses e objetivos imediatistas, que se busca legitimar pela inclusão no texto legal (p. 30).

O que se verifica, de acordo com Severino (2014), é que, apesar de mudanças no texto legal, “continuamos num processo contínuo, em permanente mudança, sem direção segura” (p. 32). As críticas daquele autor recaem especialmente nos processos inadequados de implementação, que não garantem ações efetivas que promovam, de fato, as mudanças esperadas.

Os princípios e as políticas para se tornarem eficazes precisam encarnar-se em planos, programas e ações concretas, transformadores da realidade social. Caso isso não ocorra, o que se tem é apenas a retórica, camuflada de interesses ideológicos que não se explicitam claramente. (SEVERINO, 2014, p. 32).

De qualquer maneira, concordando com Severino com relação aos insuficientes processos de implementação de novas orientações para a educação brasileira, é possível entender a relevância de parte das mudanças incorporadas à LDB de 1996. Um exemplo claro destas mudanças foi o processo que culminou com a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que, sem dúvida, promoveu uma série de debates em todo o país sobre a música no currículo escolar, contribuindo para a inserção da música na escola em diversos contextos. Aquela lei foi substituída em 2016 pela lei 13.278/16 (BRASIL, 2016b), mas a música permanece como campo de estudos referentes ao ensino da arte na escola brasileira. Assim, mudanças são necessárias para o atendimento de novas demandas educacionais, o que implica em alterações de textos legais. No entanto, as alterações propostas demandam tempo para sua implementação de forma efetiva em todas as escolas do país, apresentando um cenário diversificado nos vários sistemas educacionais brasileiros.

As alterações na LDB de 1996 também incorporam aspectos referentes à formação de professores, não tratando de novos temas, mas incluindo “especificações e delimitações que encaminham referências para o estabelecimento

de programas concretos de ação” (SEVERINO, 2014, p. 31). O Título VI da referida Lei trata ‘Dos Profissionais da Educação’, estabelecendo normas para aqueles que atuarão em diversos campos da educação brasileira.

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, Art. 61).

As definições estabelecidas no artigo 61 da LDB de 1996 evidenciam diferentes possibilidades de profissionais que atuarão na educação básica. Esta diversificação poderia ser vista como sendo positiva na medida em que permite o estabelecimento de um conjunto de profissionais da educação na escola, que somaria ao coletivo da escola várias experiências a partir de suas distintas formações. O foco estaria na qualidade da educação que se quer oferecer, considerando que distintos profissionais trariam elementos agregadores a esta formação na educação básica.

De forma específica, para a formação de professores para a educação básica, a LDB de 1996 estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

...

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

...

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996, Art. 62).

O artigo 62 insere vários elementos que se complementam de alguma maneira. A obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura para os profissionais do magistério fortalece a profissão na medida em que delimita quem pode assumir esta tarefa na escola brasileira. A exceção da formação em nível médio para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental atende, de certa forma, a diferentes possibilidades em contextos educacionais diversos, já que diversos municípios brasileiros não possuem profissionais da educação com nível superior. De qualquer forma, estes profissionais estão sendo preparados de maneira específica para a atuação com o magistério. Assim, esta exceção favorece a presença de profissionais que são preparados no nível médio, sendo que seria desejável que tais profissionais pudessem continuar seus estudos em nível superior para seu próprio desenvolvimento e para o aprimoramento de sua atuação na educação básica, o que depende de políticas públicas dirigidas para ampliar a oferta de cursos de licenciatura no Brasil em todas as áreas do conhecimento.

Ainda no artigo 62 da LDB de 1996 está determinada a obrigatoriedade do poder público com a formação continuada, que inclui diversos tipos de curso, inclusive os de graduação e pós-graduação. O artigo 67 complementa esta obrigatoriedade da responsabilidade dos sistemas de ensino com relação à formação continuada:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

...

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim... (BRASIL, 1996, Art. 67).

Nem sempre este aperfeiçoamento profissional é verificado porque muitos professores não conseguem afastamento para participar de cursos de formação continuada. Desta forma, o aperfeiçoamento profissional pode estar diretamente comprometido com os investimentos que as administrações estabelecem para a educação, o que pode significar pouca concretização de projetos individuais e coletivos de formação continuada por parte de professores que atuam na educação básica. Cabe destacar que a própria legislação reforça a ideia de valorização dos profissionais da educação, sendo a formação continuada uma das formas de assegurar tal formação, como exposto no artigo 67. No entanto, a valorização dos professores não se restringiria ao ‘licenciamento periódico remunerado’ para efeito de formação continuada, devendo ser consideradas outras ações para que fossem conquistados espaços e condições de trabalho dignos, alinhados com diretrizes de carreira e salários também dignos para os profissionais da educação que atuam em todos os sistemas educacionais brasileiros, como discutido por Brzezinski e Vieira (2014).

A formação inicial preferencialmente presencial está definida pela Lei 9394/96. No entanto, o cumprimento desta determinação está longe de ser atendido na medida em que não são oferecidos cursos presenciais de todas as licenciaturas em todas as regiões brasileiras, distribuídos adequadamente para a população. Desta forma, a educação a distância tem sido recorrente para que se formem professores em diversas partes do país onde não são oferecidas licenciaturas presenciais de áreas específicas. Cabe destacar que há programas sérios de educação a distância que prepararam profissionais da educação de forma adequada para o exercício do magistério. Portanto, se a meta é a educação presencial, muito investimento financeiro deverá ser feito pelos governos federal, estaduais e municipais para atingir tal proposição. Neste sentido, novamente concordando com Severino (2014), muitos dispositivos legais “não comprometem os agentes a efetivá-los” (p. 44), ou seja, a LDB “não assegura seu próprio cumprimento” (p. 44). Dessa forma, as ações que seriam decorrentes da legislação federal com relação à formação de professores, por exemplo, dependem de inúmeros fatores que são distintos em cada contexto brasileiro, e tais fatores estão atrelados às interpretações do texto legal, o que tem conduzido à desigualdade de ofertas e condições em relação ao acesso à educação superior.

Ainda no artigo 62 está determinado que a União, os estados e os municípios devem estimular a formação de professores através de programas de bolsa de iniciação à docência. Esta bolsa, colocada em prática a partir do PIBID, por exemplo, tem sido considerada positiva em vários relatos que analisam as ações relacionadas a este programa (NASCIMENTO, 2015; CANDUSSO, 2014; MENDES & OLIVEIRA, 2014). No entanto é preciso destacar que nem todos os estudantes de cursos de licenciatura são contemplados com tais bolsas, gerando um processo desigual de formação de professores. Se o PIBID tem se mostrado eficiente em várias áreas do conhecimento, tal programa deveria ser obrigatório para as instituições formadoras, com o investimento financeiro dos respectivos sistemas administrativos.

Em síntese, a formação de professores no Brasil está normatizada, em parte, no texto da LDB de 1996 com suas alterações e atualizações. Tal normatização não garante seu cumprimento em todo o território nacional, sendo passível de distintas interpretações e implementações. Mas nem por isso o texto legal perde sua validade na medida em que fomenta o debate em torno dos processos de mudanças e de implementação. Como destacado por Severino (2014), o texto legal, mesmo contendo diversas contradições de ordem ideológica, torna-se “referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos” (p. 46). Assim, a comunidade de professores é responsável, juntamente com outros setores da sociedade, pela cobrança insistente para o cumprimento dos compromissos assumidos pela legislação educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

A Resolução número 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). Estas diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas da educação básica” (p. 1). Dessa forma, as diretrizes normatizam a formação de profissionais para atuação em distintos contextos educativos, considerando que os professores que atuam na educação infantil

e nos anos iniciais do ensino fundamental são responsáveis pela formação integral das crianças, lidando normalmente com todas as áreas do conhecimento escolar, e os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio são habilitados para as diversas áreas do currículo escolar lidando com o conhecimento específico dos conteúdos curriculares.

Ao estabelecer em um documento orientações para profissionais que atuam em níveis diferentes e com perspectivas também diferentes, as diretrizes só podem ser constituídas de aspectos gerais, amplos e flexíveis de forma que cada instituição de ensino administre a normatização estabelecida, sem prejuízo da formação específica a ser oferecida para cada tipo de profissional. Assim traz o documento em seu Art. 3º:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores deste preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor...

III – a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem... (BRASIL, 2002a, p. 2).

Como se verifica neste extrato do documento, as orientações são genéricas e amplas, ressaltando que os professores atuarão nas diferentes etapas da educação básica (ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio), assim como nas diferentes modalidades da educação básica (ensino presencial ou à distância, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras). Ao considerar tantas e distintas possibilidades de atuação, fica evidente a complexidade da tarefa de formar professores e o documento apenas apresenta estes elementos sem maiores detalhamentos.

No Art. 5º das diretrizes estão indicados procedimentos também genéricos que deverão servir como referência para o projeto pedagógico de cada curso, como a “constituição de competências objetivadas na educação básica”, além da “seleção de conteúdos” ou ainda “avaliação”. Todas estas orientações são amplas e o seu estabelecimento nos cursos formadores dependerá de diversos tipos de compreensão e interpretação por parte de administradores da educação superior.

No Art. 6º são apresentadas diversas competências a serem consideradas nos projetos pedagógicos, mantendo sempre um caráter genérico e aberto, como por

exemplo, “competências referentes à compreensão do papel social da escola”, ou “competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico”, ou ainda “competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2002a, p. 3). Como se pode notar, o texto mantém um padrão ao adotar uma escrita de caráter genérico, e isso se justificaria, em certo sentido, para atender aos diversos projetos pedagógicos que podem ser elaborados pelas instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, tal abertura promove diferentes entendimentos sobre a organização curricular nos cursos de licenciatura.

O Art. 7º trata de questões referentes à organização institucional, enfatizando que tal formação deverá ser realizada em curso de licenciatura plena. Neste ponto é possível comparar esta obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura com o que está estabelecido na LDB de 1996, evidenciando a coerência entre os documentos. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar a excepcionalidade estabelecida pela LDB de 1996 para a atuação de professores com diploma de nível médio nos anos iniciais da escola. Estes profissionais também atuam com o magistério, mas não estão incluídos nas diretrizes de 2002, já que este documento trata da formação em nível superior. A formação de professores no ensino médio, na modalidade ‘Normal’ está regulamentada por diretrizes específicas (BRASIL, 1999). Assim, nos diversos sistemas educacionais atuarão diferentes profissionais oriundos de distintas formações, sendo que a formação em nível superior está normatizada a partir das diretrizes de 2002, e a formação de professores em nível médio está também normatizada, sem que os dois documentos dialoguem de forma efetiva. No entanto, os dois documentos se apresentam de forma semelhante ao abordarem os diversos conteúdos com orientações genéricas, abertas e flexíveis, que serão interpretadas pelas instituições formadoras levando em conta a diversidade e as demandas locais.

O Art. 8º versa sobre formas de avaliação na mesma perspectiva dos demais itens da resolução, ou seja, de forma genérica com orientações amplas que demandam ações específicas definidas pelos projetos pedagógicos dos cursos formadores. O Art. 9º trata das autorizações de funcionamento e reconhecimento dos cursos de formação.

A partir do Art. 10º são tratados os conteúdos referentes à matriz curricular. No Art. 11º são definidos seis eixos para a organização da matriz curricular “em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas”(BRASIL, 2002a, p. 5):

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
 - II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
 - III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
 - IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
 - V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
 - VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.
- (BRASIL, 2002a, p. 5).

O que se verifica, mais uma vez, são indicações amplas que podem ser desdobradas de várias maneiras a partir das decisões de cada instituição, resultando em propostas pedagógicas bastante diferenciadas. Tais diferenças podem ser compreendidas positivamente na medida em que as diretrizes não formalizam conteúdos mínimos específicos, mas indicam elementos fundamentais para a composição dos projetos pedagógicos. Ao mesmo tempo, a complexidade em torno dos eixos propostos pode conduzir a certa hierarquização de conteúdos, sendo que parte deles poderá ser tratada de forma superficial. Por exemplo, as discussões entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é tema recorrente nas discussões acadêmicas em várias áreas do conhecimento (GATTI, 2010); da mesma forma, questões de interdisciplinaridade são incluídas no documento sem que se oriente para um entendimento sobre tal procedimento na formação e na prática de professores (FIGUEIREDO, 2017). Desta forma, os eixos indiscutivelmente apresentam elementos pertinentes que devem compor a formação de professores, mas deixam espaços amplos para diversas interpretações e ações nos processos de organização curricular.

O artigo 12º trata da dimensão prática ao longo do curso, estabelecendo que todas as disciplinas “terão a sua dimensão prática”, ou seja, a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002a, p. 5). O Art. 13º evidencia a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica” (p. 6). Ainda que desejável a aproximação entre teoria e prática, as diretrizes não apresentam maiores detalhamentos que pudessem orientar como proceder para que se alcance tal aproximação. No caso do estágio obrigatório é importante destacar a realidade de muitas escolas brasileiras

que não possuem aulas ou professores de música, o que dificulta o cumprimento pleno desta normativa. Muitos estudantes de cursos de licenciatura em música não encontram locais adequados para a realização dos estágios curriculares em função das realidades educacionais tão diversas em nosso país. A realização de estágio de licenciatura em música em aulas de arte polivalentes não estabelecem as desejadas aproximações entre aquilo que se estuda em um curso de licenciatura em música na universidade e aquilo que se pratica em diversos sistemas educacionais. Assim se reafirma a noção de que os documentos podem apresentar coerentemente diversos aspectos, mas a implementação de diversas normativas legais esbarra em obstáculos ainda intransponíveis, que dependem de outras ações regulatórias, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica aprovadas em 2013 pelo Conselho Nacional de Educação, homologadas pelo Ministério da Educação em 2016 (BRASIL, 2016a). São também diretrizes que ainda surtem efeitos limitados nos diversos sistemas educacionais em função da manutenção da tradição polivalente para as artes, pelas contratações de professores para atuar em várias áreas artísticas - mesmo que tais professores portem diplomas específicos nas áreas de artes - e certamente por questões financeiras que têm impedido a contratação de profissionais da educação em diversas partes do país. Este é um claro exemplo da ineficiência de documentos que são produzidos sem que se estabeleçam formas de implementação e verificação de ações decorrentes de tais documentos.

O Art. 14 sintetiza aspectos já tratados anteriormente no documento, destacando:

Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1o A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2o Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (BRASIL, 2002a, p. 6).

No último parágrafo deste artigo é acrescentada, de forma breve, a formação continuada de professores, que também deve estar entre as responsabilidades das instituições formadoras. Evidentemente a formação continuada é fundamental para os profissionais da educação, mas da forma como é incluída nestas diretrizes, parecem mais um apêndice sem maiores considerações, inclusive porque indica a “concepção de um sistema de formação continuada” (BRASIL, 2002a, p. 6), o que poderia não implicar na sua efetivação. Os desafios para a formação inicial já são imensos, e como tem sido destacado ao longo deste texto, as diretrizes de 2002 apresentam orientações genéricas, amplas, sem o estabelecimento de fundamentos, de fato, para a organização dos cursos de formação de professores no Brasil. Este documento, para sua efetiva implementação de forma satisfatória, dependeria de ações mais específicas do Ministério da Educação que é responsável, juntamente com o Conselho Nacional de Educação – além de entidades como o CONSED, a UNDIME, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, dentre outras – para que se avançasse em termos de políticas para a formação de professores no Brasil.

Como tem ocorrido com diversos documentos normativos, a exemplo da própria LDB de 1996, mudanças são estabelecidas a partir de alterações em documentos existentes, ou da criação de novos documentos, que extinguem, substituem ou complementam normativas anteriores. Assim, novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica foram aprovadas em 2015, modificando, subtraindo, acrescentando novos conteúdos, que serão tratados no próximo item.

Novas diretrizes para a formação de professores

Em 2015 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 2 definindo as “Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Esta nova resolução revoga outros documentos anteriores, incluindo a Resolução n.1 de 2002, tratada no item anterior deste texto.

Este novo documento de 2015 apresenta diferenças, quando comparado ao documento anteriormente analisado, e no próprio título desta nova resolução são detalhados tipos de formação inicial superior a que se referem estas diretrizes, incluindo a formação continuada, que foi apenas mencionada no

documento anterior. Ao detalhar a formação inicial para cursos de licenciatura, além de cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, estas diretrizes abrangem diferentes demandas com relação aos profissionais do magistério devidamente habilitados para atuação na educação básica, integrando parte das políticas educacionais deflagradas para a melhoria da educação brasileira. Também merece destaque a apresentação do documento que está subdividido em capítulos que tratam de assuntos específicos, diferentemente da resolução anterior que apresentava uma sequência de orientações sem subdivisões e de forma mais concisa.

O documento é iniciado por 13 considerações que, de alguma forma, embasam as orientações apresentadas nos 8 capítulos do documento. Tais considerações incluem a necessidade de: 1) consolidação de normas para um “projeto nacional da educação brasileira”; 2) superação da “fragmentação das políticas públicas e [d]a desarticulação institucional”; 3) “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “valorização do profissional da educação”; “gestão democrática”; “respeito e valorização da diversidade étnico-racial”; 4) reconhecimento do “papel estratégico na formação requeridas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica” por parte das instituições de educação básica; 5) articulação entre estas diretrizes para a formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; 6) “princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada”; 7) “articulação entre graduação e pós-graduação”; 8) compreensão da “docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico”; 9) considerar “o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social”; 10) contextualização dos projetos de formação; 11) compreender que “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério”; 12) reconhecer a “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional”; e 13) considerar “o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica”. (BRASIL, 2015, p. 1-2).

Todas as considerações apresentadas no início do documento realçam a complexidade do processo de formação de professores, na medida em que destacam uma grande variedade de pontos a serem tomados em conta por estas diretrizes. Por um lado é positivo encontrar tais considerações que representam um ponto de partida sólido para a orientação da formação de professores; por outro lado é possível considerar, também, uma missão ousada,

pois a interpretação de tantos assuntos complexos sem referências teórico-conceituais pode conduzir à superficialização de temas relevantes no processo formativo dos profissionais da educação.

O capítulo I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS – define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (p. 2-3) além de planejamento referente à avaliação. No parágrafo 1º do Art. 1º é atribuída às instituições de ensino superior a função de “conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 3) de acordo com diversos parâmetros legais. Desta forma, diferentemente das diretrizes anteriores, este documento estabelece a formação continuada como parte das responsabilidades das instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, no parágrafo 3º deste mesmo artigo, é destacado o papel dos “centros de formação de estados e municípios” no processo de formação continuada, também ressaltando a necessidade de atendimento à legislação que trata deste tema.

O Art. 2º estabelece que estas diretrizes se referem à formação de professores para atuação nos diversos níveis da educação básica e nas distintas modalidades (EAD, EJA, Educação do Campo, Indígena, Profissional e Tecnológica e Educação Escolar Quilombola), destacando a possibilidade da formação se dar a partir de um campo específico e/ou interdisciplinarmente, nas diferentes áreas do conhecimento ou ainda com as áreas integradas. Assim entende-se o caráter genérico das diretrizes que, em seu conteúdo, devem atender a tantas e diversificadas demandas na formação de professores, sem, no entanto, apresentarem conceitos que poderiam embasar aquilo que se está definindo. O conceito de interdisciplinaridade, por exemplo, não é consensual, portanto, quando o documento estabelece a interdisciplinaridade como possibilidade formativa deveria indicar referências que efetivamente orientem as instituições formadoras. Vários outros exemplos seriam aplicáveis, mas o que se quer destacar é o caráter genérico e pouco esclarecedor de temas importantes na formação de professores. Tal generalidade pode conduzir à simplificação de medidas a serem tomadas pelas instituições formadoras com relação a tais temas.

Ainda no capítulo I, o Art. 2º traz, em seu parágrafo 2º, questões relacionadas ao exercício da docência, estabelecendo que

... a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, en-

volvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Diversos outros elementos compõem o capítulo I destas diretrizes neste item denominado ‘das disposições gerais’. Há elementos textuais que são idênticos ou se assemelham às diretrizes anteriores, como por exemplo, “articulação entre a teoria e a prática”, “equidade no acesso”, “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (p. 4-5), dentre outros. O capítulo ainda trata de orientações específicas para a educação escolar indígena e quilombola, com rápidas orientações.

O capítulo II – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE NACIONAL COMUM – destaca que a formação “deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente” (p. 6). Novamente ‘integração’ e ‘interdisciplinaridade’ são listadas como parte dos procedimentos curriculares, assim como a valorização da pesquisa e extensão “como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 6). Da forma como o texto apresenta estas questões é possível interpretar tais indicações como obrigatórias para todos os cursos formadores, ao mesmo tempo em que se poderia entender que estas são opções para as instituições formadoras. O texto não é suficientemente claro neste sentido e seria ingênuo imaginar que todas as instituições de ensino superior no país que oferecem licenciaturas presenciais e a distância ofereceriam práticas interdisciplinares ou pesquisa e extensão na formação de todos os estudantes. Assim, o texto parece trazer ‘sugestões’ do que poderia ser feito, não necessariamente na formação de todos os professores, na medida em que o cumprimento destas orientações não é monitorado e avaliado continuamente para a garantia da melhoria da qualidade da educação, como afirmado no documento. Na mesma direção estão as orientações para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ‘espaços para a reflexão crítica’ sem maiores detalhamentos.

O capítulo III – DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – apresenta aspectos relacionados a “um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (BRASIL, 2015, p. 7) que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deve

possuir. O documento traz elementos diversos com a mesma característica genérica já comentada anteriormente, mencionando novamente questões éticas, interdisciplinaridade, acrescentando aspectos como a necessidade de consciência da “diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (p. 8). Cabe ressaltar a inclusão de um item referente ao estudo da legislação educacional: “estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (p. 8). Este componente da formação reforça a importância de se conhecer as normativas legais relacionadas à profissão docente (CURY, 2002), para que os profissionais da educação possam, de fato, participar dos processos de gestão, como definidos nas próprias diretrizes, assim como dos processos de estabelecimento, avaliação e acompanhamento de políticas públicas que afetam o magistério. Saviani (2011) também ressalta a importância do estudo da legislação para a compreensão dos processos de organização dos sistemas de ensino.

O capítulo IV – DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR – traz orientações referentes aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Dentre as várias orientações deste capítulo, merece destaque a questão da “formação em nível superior adequada à área de conhecimento e as etapas de atuação” (BRASIL, 2015, p. 9), reiterada pela determinação da necessidade dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial assegurarem “aos estudantes o domínio dos conteúdos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias” (p. 9). No caso específico da formação do professor de música é preciso reconhecer um descompasso entre a legislação para a formação de professores, incluindo as diretrizes específicas para a área de música (BRASIL, 2004), e a prática em diversos sistemas educacionais brasileiros. A licenciatura em música forma professores de música que, em diversos contextos, são impedidos de atuarem na educação básica porque seus diplomas não apresentam a designação ‘arte’, que faz parte de vários editais de concursos para contratação de professores. Figueiredo e Meurer (2016) discutem esta questão trazendo dados de contextos específicos da região sudeste brasileira, evidenciando a presença ainda marcante de processos de contratação de professores de artes, sugerindo

a manutenção da prática polivalente para as artes. Ao mesmo tempo, diversos sistemas educacionais apresentam editais que definem a contratação de professores específicos em cada linguagem artística. Este é um exemplo claro das possíveis interpretações que os documentos legais podem receber, afetando diretamente a oferta e a qualidade de ensino nas escolas. Um professor de música que é obrigado a ensinar outras artes não estará cumprindo com a meta de aprimoramento da qualidade da educação, pois estará atuando com áreas que não fizeram parte de sua formação. Assim, verifica-se na prática dos professores de música uma situação diversificada em termos de atuação na educação básica a partir de diferentes entendimentos sobre a legislação, o que também se estenderia para os professores das demais áreas artísticas.

O capítulo V – DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO – traz diversas informações referentes às cargas horárias e aos currículos dos diferentes tipos de cursos superiores de formação inicial de professores. A carga horária estabelecida nestas diretrizes é ampliada para os cursos de licenciatura, que anteriormente foram fixadas em no mínimo 2800 horas (BRASIL, 2002b) e agora passam para 3200 horas, no mínimo. Neste capítulo são repetidas várias orientações já apresentadas anteriormente com relação à interdisciplinaridade, diversidade, teoria e prática, por exemplo, incluindo novamente a “formação na área de políticas públicas e gestão da educação” (BRASIL, 2015, p. 11). O estágio curricular é destacado como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, “sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

O capítulo VI – DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO – define, no Art. 16º :

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Além destes indicadores do que se entende por formação continuada, as diretrizes destacam, também, as atividades que se relacionam a cursos com

distintas durações: atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado. Tais cursos devem ser articulados entre as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino, de forma a atender demandas específicas. O texto apresenta diversas possibilidades, mas não estabelece de forma objetiva como a formação continuada deveria ser parte obrigatória das ações realizadas em diferentes sistemas educacionais, o que, novamente, torna as orientações apresentadas como se fossem um conjunto de opções a serem definidas de acordo com as administrações educacionais, sem que se estabeleça, de fato, algum tipo de compromisso com a formação continuada para todos os professores da educação básica. Reproduz-se a tendência já comentada anteriormente de se distanciar as orientações legais de sua prática efetivamente implementada nos sistemas educacionais, atendendo a todos os professores da educação básica. Como o Brasil é diverso em todos os sentidos, as políticas de formação continuada também deverão respeitar tal diversidade, mas sem orientações objetivas e acompanhamentos concretos, tais políticas podem se tornar apenas palavras e documentos que não chegam no cotidiano das escolas de educação básica.

O capítulo VII – DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO – enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino pela “garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 14). Outros aspectos são tratados no capítulo, orientando procedimentos com relação ao trabalho docente, as atividades a serem desenvolvidas, o salário, a carga horária do trabalho docente e das atividades pedagógicas, plano de carreira, dentre outros. Este conjunto de informações e orientações apresentadas nas diretrizes sugerem que os cursos formadores – já que estas diretrizes são dirigidas para a formação de professores – deveriam incluir estes aspectos referentes à atuação do futuro professor, no caso da formação inicial, e do professor atuante, no caso da formação continuada, alinhando-se, de alguma forma, à indicação anteriormente mencionada sobre a necessidade de formação política nos cursos. Todas estas questões que envolvem deveres e direitos trabalhistas, piso salarial nacional, funções e ações dos sindicatos da categoria do magistério, dentre outras, deveriam estar incorporadas à formação dos professores para que, conscientes de seus direitos e deveres, pudessem assumir compromissos políticos com a formulação, análise, proposição de medidas que, de fato, contribuam para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O capítulo VIII – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS – finaliza o documento estabelecendo o prazo de 2 anos para sua implementação, o que implica na reforma curricular dos cursos de formação inicial de professores em funcionamento, assim como na proposição de novos cursos que atendam às orientações definidas nestas diretrizes. O penúltimo artigo, n. 24, indica a possibilidade de cursos de licenciatura “organizados em áreas interdisciplinares” (BRASIL, 2015, p. 16), que atenderão ‘regulamentação complementar’, sendo que tal orientação não recebe qualquer tipo de detalhamento. Assim, o documento termina, indicando a revogação de documentos anteriores, cujos conteúdos foram incluídos ou subtraídos nestas diretrizes de 2015 para a formação inicial e continuada de professores.

Discussão

A legislação educacional deve ser compreendida a partir de documentos normativos que funcionam de forma complementar, ou seja, não seria possível tratar de toda a complexidade que envolve a educação em uma única normatização de forma satisfatória. Assim, os documentos são elaborados a partir de demandas específicas que se constituem ao longo do tempo. Além da necessidade de diversos documentos que se complementam há que se considerar o contexto e as circunstâncias que conduziram o estabelecimento de novas regulamentações. As mudanças na LDB de 1996 são um exemplo claro desta dinâmica que envolve a legislação educacional na medida em que passados quase 21 anos de sua aprovação, novos acontecimentos provocaram a alteração em vários artigos da lei, complementando, alterando, subtraindo ou substituindo determinações anteriormente estabelecidas.

As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores aprovadas em 2015 substituíram as diretrizes anteriores em função da dinamicidade do processo educacional, da avaliação de medidas estabelecidas e da necessidade de atualização das normas a partir de demandas contínuas das escolas de educação básica, das instituições de ensino superior e da sociedade civil organizada. Diferentemente da LDB, que ainda se mantém como lei originalmente aprovada em 1996 que vem sendo alterada ao longo dos anos, as Diretrizes para Formação de Professores foram substituídas e não alteradas. Na comparação das duas diretrizes (2002 e 2015) constata-se a permanên-

cia de diversos temas, a atualização de vários aspectos, assim como a inclusão de novos componentes neste dispositivo legal que orienta especificamente a formação inicial e continuada de professores.

O que se pode verificar é que nos três documentos focalizados neste texto prevalecem determinações e orientações genéricas, amplas e abrangentes, outorgando aos sistemas educacionais e às instituições de ensino superior a implementação de seus conteúdos através de projetos pedagógicos próprios, atendendo ao que está estabelecido na lei. A LDB de 1996 estabeleceu, para a educação básica, no Art. 8º: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996). No Art. 5º da mesma lei: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Com relação à educação superior, a LDB no Art. 53 estabelece: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades ... fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). As Diretrizes de 2002 indicavam no Art. 14º a ênfase na “flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (BRASIL, 2002a), Nas diretrizes de 2015 está reiterado no Art. 12º que as instituições gozam de autonomia pedagógica (BRASIL, 2015).

Dessa forma, os documentos orientadores deixam margem para diversas interpretações, considerando que os textos de tais documentos são genéricos e permitem desdobramentos distintos de acordo com o entendimento que se tem das determinações estabelecidas. O ensino das artes, com orientações abertas, ainda se encontra de forma insatisfatória em vários contextos em função da falta de definições específicas, que conduzem a uma série de problemas para o professor de artes, dentre eles: a manutenção da polivalência, a indefinição da qualificação do professor para lidar com as diferentes áreas artísticas, o descompasso entre a formação recebida na universidade e o anseio dos administradores escolares com o ensino das artes, além da “carência de materiais e estrutura da escolar para se desenvolver as aulas de arte” (SCHLICHTA; SILVA, 2016, p. 91).

A prática polivalente para as artes ainda é fortemente estabelecida em diferentes sistemas educacionais e, em muitos casos, os professores de artes são obrigados a atuarem nas quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música

ca e teatro – independentemente da formação específica que possuem. A LDB em 1996 estabeleceu o ensino de arte como componente curricular obrigatório sem definir que linguagens artísticas deveriam estar neste componente, sendo que a referência para a definição das artes visuais, da dança, da música e do teatro estava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que são documentos não obrigatórios e que também não indicam que tipo de professor ou de prática deveria ser estabelecida para o ensino das artes. Em 2008 a aprovação da lei 11769 incluiu a música como conteúdo obrigatório, mas sem definição sobre a forma de sua aplicação e a qualificação do professor para lidar com este conteúdo. Em 2016 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a) contendo orientações específicas para a área de música. No entanto, tais diretrizes se integram ao conjunto de documentos legais não funcionando de forma efetiva para o estabelecimento do ensino de música curricular, ministrado por professores habilitados nesta linguagem artística. Também em 2016 foi aprovada a lei 13.278, que modificou mais uma vez o texto da LDB de 1996, substituindo a lei 11769/08: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b). Desta forma, atualmente estão definidas na LDB as linguagens artísticas que pertencem ao ensino das artes de forma obrigatória, ainda sem definição do profissional esperado para este ensino na escola, se especialista ou polivalente.

Assim, o ensino de arte continua parcialmente indefinido na legislação. Apesar de tantas indicações legais que mencionam as artes não há documento que explicita de que forma as diferentes linguagens artísticas deverão ser incluídas no currículo. Na LDB já foi apenas ‘ensino de arte’, depois houve a inclusão da música como conteúdo, e atualmente as artes visuais, a dança, a música e o teatro fazem parte do componente curricular arte. No entanto, não há qualquer orientação sobre o profissional que deve assumir esta tarefa, se a prática polivalente pode continuar existindo, ou se cada área específica deve ter seu espaço curricular. Esta ambiguidade na LDB, já ressaltada por Penna (2008) é reproduzida nos demais documentos educacionais quando incluem as artes, ou seja, nenhum documento esclarece como as artes devem ser incorporadas ao currículo escolar, ficando esta definição para os diferentes sistemas educacionais. As várias interpretações sobre os textos legais permitem que se mantenha a polivalência como prática instituída, mesmo depois de tantas críticas a este modelo, e mesmo depois da promulgação de diretrizes específicas para cada uma

das linguagens artísticas. Não há diretrizes para formação polivalente nas artes, mas mesmo assim, há instituições de ensino superior que insistem na oferta de cursos de artes que são cursos de formação polivalente, tratada como formação interdisciplinar. A substituição da ‘polivalência’ pela ‘interdisciplinaridade’, sem que sejam definidas as bases conceituais para tal substituição de nomenclatura, mantém uma prática formativa em artes que não é mais desejada em função da superficialização decorrente de tal formação (FIGUEIREDO, 2017).

Os documentos trazem diversos elementos a serem considerados na formação de professores que atuarão na educação básica, mas continuam sendo omissos com relação à definição sobre a formação do professor de cada linguagem artística, permitindo a manutenção da polivalência ao lado de práticas com as linguagens específicas na educação básica. Este é o resultado de orientações e determinações genéricas demais, que permitem diversas formas de entendimento e aplicação no cotidiano das instituições formadoras, o que diminui a chance de se estabelecer uma ‘base comum nacional’, como pretendem as diretrizes de 2015. Concordando com Schlichta e Silva (2016), “os documentos elaborados para orientar os sistemas educativos e as instituições formadoras provocam mudanças lentas nas políticas locais e institucionais em todos os níveis da educação, inclusive no ajustamento dos cursos superiores” (p. 90). De forma geral, as diretrizes de 2015 para a formação inicial e continuada de professores para atuação na educação básica pouco acrescentam às normativas anteriores em termos da viabilização das orientações e regulamentações que estabelecem para o ensino das artes.

Considerações finais

A legislação educacional por si só não é suficiente para que sejam aplicados nos contextos educativos as mudanças desejadas ou estabelecidas em diferentes documentos, nem “possibilita uma leitura adequada da realidade” (BUJÁN; SILVA, 2016, p. 28). Ao considerar a legislação como parte integrante das políticas educacionais, é necessário considerar os efeitos e os desdobramentos das proposições legais nos contextos educacionais diversos. Como afirma Ball (2011), “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto... As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado” (p. 45-46). Neste sen-

tido, os documentos que veiculam políticas de formação de professores, por exemplo, não poderiam trazer orientações únicas, sob pena de se desrespeitar a diversidade social brasileira. Mas ao mesmo tempo, quando os conteúdos dos documentos são demasiadamente abertos, pouco efeito produzem em termos de mudanças e avanços para a educação em diferentes níveis.

A complexidade que envolve o processo educacional exige interpretação e reinterpretção constante dos documentos normativos, já que tal complexidade não pode ser abarcada em um único texto. Os documentos precisam ser lidos “em articulação ou confrontação com outros textos” (BOWE, BALL, GOLD, 1992, p. 224) para que possam ser compreendidos e implementados adequadamente nos diversos contextos educacionais. Isto quer dizer que haverá diferentes interpretações em favor das demandas específicas de cada contexto, o que implica na necessidade de muita clareza nos documentos sobre aquilo que é básico e fundamental para que se atinjam os resultados pretendidos, além daquilo que deve ser tratado de forma específica, de acordo com situações também específicas.

A implementação da legislação e das políticas educacionais, assim como sua elaboração, necessita da participação de muitos atores, em um exercício democrático para a solução de dilemas e conflitos de diferentes naturezas. No campo da formação de professores a inclusão do estudo de políticas educacionais de forma consistente nas licenciaturas poderia contribuir para um desejado engajamento dos profissionais da educação no processo de proposição, elaboração, discussão e implementação de políticas que afetam a educação brasileira. O estudo de Sardá (2016), por exemplo, demonstrou aspectos positivos e fragilidades referentes à formação em cursos de licenciatura em música para questões que envolvem legislação e políticas educacionais. Este mesmo estudo identificou uma lacuna significativa de trabalhos acadêmicos que tratam da formação do professor de música em termos de legislação e políticas educacionais. Assim, mais estudos seriam recomendáveis visando o entendimento de processos que envolvem a ação política do professor.

A análise de documentos legais que envolvem políticas públicas e legislação torna-se elemento fundamental para o aprimoramento da legislação educacional brasileira e para a implementação de temas relevantes nos diversos contextos educativos. Esta tarefa deveria envolver profissionais atuantes na educação básica e superior, administradores escolares e professores em formação nos cursos de licenciatura. O contato, o estudo e o entendimento mais

aprofundado dos documentos legais pode se tornar uma ferramenta altamente positiva (e necessária) para que se amplie a participação dos profissionais da educação nos processos que envolvem discussão, elaboração e implementação de leis e outros documentos normativos. Desta forma, os textos legais poderiam contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade da educação brasileira, quer no âmbito da educação básica ou superior, na formação inicial e continuada de professores, na definição de orientações curriculares e outros temas que são pertinentes à educação.

Para o professores de música os desafios são ainda mais específicos em termos de legislação educacional na medida em que é urgente a definição sobre o ensino das artes nas escolas, em sintonia com as diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura em cada linguagem artística. Há diversas exceções entre os sistemas educacionais brasileiros, onde a música é parte do currículo, ministrada por professores especialistas e tais exceções são possíveis porque as interpretações da lei são diversas. Assim, um dos desafios para o professor de música é o conhecimento adequado da legislação brasileira para que possa argumentar e auxiliar na construção de novas mentalidades sobre o ensino da música na escola, ao lado do ensino de outras artes, considerando que a legislação vigente é aberta o suficiente para esta argumentação. Este é um dos desafios fundamentais para a área de música e para a área de artes, ao lado de tantos outros elementos que compõem a formação e a atuação de professores na educação básica.

Resumo: A legislação educacional brasileira define e normatiza um conjunto de procedimentos que devem ser aplicados nos diversos setores responsáveis pela educação nacional. Dentre os documentos legais estão aqueles que se referem à formação de professores e demais profissionais da educação. O objetivo deste texto é discutir aspectos referentes à formação de professores a partir de documentos legais, com ênfase na LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002 e 2015) em diálogo com a literatura da área, incluindo a formação do professor de música e sua interpretação. Os documentos normativos apresentam-se de forma genérica, permitindo diferentes interpretações que resultam em ações também diversificadas. Se por um lado a flexibilidade dos documentos é positiva, na medida em que respeita a diversidade dos contextos educacionais brasileiros, por outro lado favorece a manutenção de situações indesejadas para a melhoria da educação como um todo. Assim, questiona-se se as novas orientações podem efetivamente contribuir para a educação musical escolar, destacando-se a necessidade de mais estudos relacionados à legislação educacional e a inserção deste debate no âmbito dos cursos de licenciatura em música no Brasil.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, legislação educacional.

Abstract: Brazilian educational legislation defines and regulates a set of procedures, which are required to be applied in the various sectors responsible for national education. Among the legal

documents are those about the teachers training and other education professionals. The aim of this text is to discuss teacher training aspects from the legal documents, with an emphasis on the LDB of 1996 and the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (2002 and 2015) in dialogue with the literature of the area, including about the music teacher training and its interpretation. The normative documents are written in a generic way, allowing different interpretations that result in also diversified actions. If on the one hand this flexibility is positive, in so far as it respects the diversity of Brazilian educational contexts; on the other hand, it favors the maintenance of undesirable situations. Thus, it is questioned whether new guidelines can effectively contribute to music education, highlighting the need for more studies related to educational legislation, and the insertion of this debate in the scope of the music teacher training courses in Brazil.

Keywords: musical education, teacher training, educational legislation.

Referências

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. IN: S. J. BALL & J. MAINARDES (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas* (p. 21-53). São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, R.; BALL, S. & GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016*. [Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CEB, 2016a.

BRASIL. *Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016*. [Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte]. Brasília: Presidência da República, 2016b

BRASIL. *Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015*. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2015.

BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. [Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica]. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004*. [Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CES, 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. [Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. [Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2002b.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 2, de 19 de abril de 1999*. [Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CEB, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. [Lei 9.394/96]. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRZEZINSKI, I.; VIEIRA, J. Políticas de formação de profissionais da Educação: professores e funcionários da educação básica. IN: I. BRZEZINSKI (org.), *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos* (p. 198-232). São Paulo: Cortez, 2014.

BUJÁN, F.; SILVA, M. C. R. F. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. IN: M. C. R. F. SILVA e V. M. M. SANTOS (orgs.), *Formação docente e políticas públicas: cenários e desafios* (p. 11-31). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, C. A. P. do. *PIBID MÚSICA - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CANDUSSO, F. O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade. In: ASSIS, Alessandra Santos de; SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA* (p. 149 – 162). Salvador: EDUFBA, 2014.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr./ 2017.

FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MENDES, J. J. F.; OLIVEIRA, D. C. G. de. A Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: I Encontro Permanente de Formação de Professores de Música / I Encontro Nacional do PIBID Música, 2014, Londrina. *Anais...*, Londrina, 2014.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SARDÁ, J. K. A *legislação educacional na formação do(a) educador(a) musical: um estudo em universidades catarinenses*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo* (1ª ed.). Capinas: Autores Associados, 2011.

SCHLICHTA, C. A. D.; SILVA, C. R. V. Formação do professor de arte e políticas públicas: entre o proposto na lei e a realidade, enquanto compôs em permanente confronto. IN: M. C. R. F. SILVA e V. M. M. SANTOS (orgs.), *Formação docente e políticas públicas: cenários e desafios* (p. 79-98). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. IN: I. BRZEZINSKI (org.), *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos* (p. 29-49). São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Maio de 2017