



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MÚSICA:
diálogos entre formação profissional e mundo do trabalho**

Raquel Carmona Torres Félix

João Pessoa
Abril/2012



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MÚSICA:
diálogos entre formação profissional e mundo do trabalho**

Raquel Carmona Torres Félix

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, subárea Educação Musical.

Orientadora: Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas.

João Pessoa
Abril/2012

Catálogo na publicação
Setor de Catalogação e Classificação

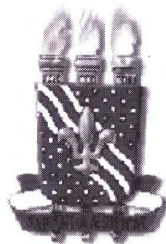
F316e Felix, Raquel Carmona Torres.
Educação profissional técnica de nível médio em música: diálogos entre
formação profissional e mundo do trabalho / Raquel Carmona Torres Felix. –
João Pessoa, 2012.
133 f. : il.

Orientadora: Maria Guiomar de Carvalho Ribas.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCTA

1. Música. 2. Educação profissional - técnica. 3. Curso técnico - música.
4. Mundo do trabalho - mercado musical. I. Título.

UFPB/BC

CDU -



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **"Professor e Pianista Manoel Augusto dos Santos: sua atuação no cenário pedagógico-musical do piano em Recife-PE"**

Mestrando(a): **Janete Florêncio de Queiroz Albuquerque**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Luceni Caetano da Silva
Orientadora/UFPB

Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael
Membro/UFPB

Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes
Membro/UFRN

João Pessoa, 22 de Abril de 2015.

É através da história pessoal, através das suas vivências e experiências que o sujeito vai tomando consciência de si mesmo, do mundo e do outro.

Jusamara Souza

FÉLIX, Raquel Carmona Torres. **Educação profissional técnica de nível médio em música: diálogos entre formação profissional e mundo do trabalho**. 133f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba. 2012.

RESUMO

A temática desta pesquisa aborda a educação profissional técnica de nível médio em música. Nesse contexto, foi posta em questão a forma de diálogo entre a formação profissional técnica oportunizada em música e o mundo do trabalho, tendo como eixo estruturante a legislação que gerencia e fundamenta os cursos técnicos no Brasil. O estudo tem como principal objetivo compreender como se tem estabelecido a relação entre a formação profissional e o mundo do trabalho a partir das experiências e perspectivas de sete estudantes e egressos das habilitações de baixo elétrico, guitarra, percussão e saxofone, do Curso Técnico de Instrumento da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). A pesquisa se subsidia metodologicamente pela perspectiva qualitativa. Por se tratar de um fenômeno contemporâneo, o método utilizado consiste no estudo de caso, apropriando-se de fontes documentais e depoimentos dos participantes como técnicas de estudo. O estudo possibilitou compreender a trajetória musical dos participantes, bem como seus modos de inserção no mundo do trabalho e espaços ocupados na prática profissional, antes, durante e depois do Curso Técnico. Por meio de análise embasada teoricamente em educação profissional, educação musical, educação e sociologia, a pesquisa evidencia diálogos e contrapontos na relação entre a formação profissional técnica em música e o mundo do trabalho. Mostra que a legislação que embasa o projeto do Curso Técnico de Instrumento da EMUFRN evidencia a necessidade de uma formação profissional que possibilite ao músico extrapolar a performance instrumental no mundo do trabalho atual. Põe em questão a formação do “artista músico”, que, nos parâmetros da legislação, estaria em conformidade com um cenário que se impõe cada vez mais dinâmico e competitivo no mundo econômico, exigindo do músico atitudes não apenas musicais. Embora os participantes da pesquisa apresentem-se atuantes no mundo do trabalho, o estudo permite constatar que tal atuação evidencia o perfil do músico instrumentista. Este, por sua vez, encontra-se em conformidade com a proposta da formação profissional oportunizada. Os resultados visam a contribuir para possíveis problematizações no campo da educação profissional técnica em música e preparação para a vida profissional em face da multiplicidade de saberes e fazeres que envolve a prática profissional do músico nos dias atuais.

Palavras-chave: Música. Educação profissional. Curso técnico. Mundo do trabalho.

FÉLIX, Raquel Carmona Torres. **Educação profissional técnica de nível médio em música: diálogos entre formação profissional e mundo do trabalho**. 133f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Paraíba. 2012.

ABSTRACT

This research has approached the professional technical education of high school level in music. In this context, it has been putting into question the form of a dialogue between professional and technical vocational training in music and the world of work, having as the structuring axis the legislation that has managed and based the technical courses in Brazil. The main objective of this study was to understand how the relationship between professional training and the work world has been established based on the experiences and perspectives of seven students and graduates of the bass guitar, guitar, percussion and saxophone qualifications of the Technical Course of Instrument of School of Music in Federal University of Rio Grande do Norte (EMUFRN). This research was methodologically subsidized by the qualitative perspective. And because is a contemporary phenomenon, the method used was the case study, appropriating documentary sources and participants' testimonies as study techniques. This study has made it possible to understand the participants' musical trajectory, as well as their ways of insertion in the work world and spaces occupied in professional practice, before, during and after the Technical Course. Through analysis based theoretically on professional education, music education, education and sociology, the research has revealed dialogues and counterpoints in the relationship between professional technical training in music and the world of work. Furthermore, it has shown that the legislation that has underpinned the project of the Technical Course of Instrument of the EMUFRN has evidenced the necessity of a professional education that allows the musician to extrapolate the instrumental performance in the world of the present work. It has called into question the education of the “musician artist”, who in the parameters of the legislation, would be in accordance with a scenario that is becoming increasingly dynamic and competitive in the economic world, demanding from the musician not only musical attitudes. Although the research participants are present in the world of work, the study has shown that this performance has evidenced the profile of the musician. This, in turn, is in accordance with the proposal of the vocational training offered. Results aim to contribute to possible problematizations in the field of professional technical education in music and preparation for professional life in the face of the multiplicity of knowledge and practices that involves the professional practice of the musician in the present day.

Keywords: Music. Professional education. Technical course. World of work.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida, pela condição de vencer mais uma batalha e abraçar mais uma vitória! Por ter colocado em minha vida pessoas especiais que iluminaram o meu caminho com gestos de afeto e de coragem e me ajudaram a fazer esse percurso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, minha gratidão por ter me dado a chance desta grande conquista.

À minha orientadora, Dra. Maria Guiomar Ribas, por me auxiliar no caminho da reflexão e da crítica e me fazer crescer como pesquisadora.

À Dra. Maura Pena, pela contribuição na avaliação do projeto inicial.

Aos membros da banca de qualificação, Dr. Luis Ricardo Queiroz e Dr. Zilmar Rodrigues de Souza, pelas valiosas observações, as quais contribuíram para que eu buscasse desenvolver ainda mais o olhar crítico-analítico, mesmo sabendo o quanto ainda tenho de buscar.

Aos alunos do Curso Técnico da EMUFRN que aceitaram participar desta pesquisa. Sem eles seria impossível realizar este estudo. Agradeço por cada entrevista, por cada palavra, por cada gesto, pelo carinho e atenção com que me receberam, pelo tempo concedido às entrevistas e pela disposição em colaborar.

Ao meu esposo amado, Hélio, e filhos queridos, Ruben e Halyssa, pela paciência, compreensão, carinho e apoio dispensados; pelo amor incondicional, pelo sorriso, pelo abraço a cada chegada! Nessa trajetória de tantas ausências, tive a certeza de que o nosso vínculo e o nosso amor são eternos, só se fortaleceram! Tive a convicção de que, mesmo distantes, sempre estamos juntos e cada vez mais unidos! A vocês, todo o meu carinho, amor e gratidão.

Aos meus pais, Raimundo e Leonor (ambos in memoriam), pessoas especiais e jamais esquecidas, que sempre acreditaram em mim! A eles devo tudo o que sou! A eles devo a minha gratidão por terem me dado a chance de trilhar o caminho da música.

Aos meus avós, Quitério Carmona e Yollanda Dalmazzo (ambos in memoriam), que sempre vibravam a cada passo alcançado por mim na aprendizagem da música. A eles, também, minha eterna gratidão!

Aos meus irmãos queridos e amados, Léia, Cássia, Moisés e Daniel, que, embora distantes, nunca deixaram de me transmitir palavras de força, coragem e apoio.

Aos meus cunhados, Selma e Valdir, e sobrinhos, Lílían e Samuel, pela acolhida em João Pessoa, assim como companheirismo, carinho e momentos de descontração em meio a tantas atividades do mestrado!

A todas(os) professoras(es) do Programa, que certamente serão inesquecíveis por suas peculiaridades na forma de partilhar o conhecimento.

A todas(os) colegas do mestrado colocados em meu caminho: certamente levarei para sempre em minha lembrança os trabalhos em grupo, a partilha não só do conhecimento como também das angústias e dificuldades, das conversas nas viagens entre Natal e João Pessoa.

Às(Aos) colegas da EMUFRN, que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu iniciasse e concluísse esta trajetória.

A todas(os), muito obrigada!

Dedico este trabalho a todas(os) as(os) professoras(res) e alunas(os) do Curso Técnico da EMUFRN que fazem da música uma realização profissional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro levantamento de egressos e formandos	24
Quadro 2 – Segundo levantamento de egressos e formandos	24
Quadro 3 – Perfil dos participantes por habilitação e idade	25
Quadro 4 – Data e local das entrevistas	29
Quadro 5 – Dados das entrevistas	32
Quadro 6 – Matriz curricular do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN	77
Quadro 7 – Disciplinas eletivas	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recital de alunos na EMUFRN	85
Figura 2 – Show premiado com apresentação de composições de Igor – Teatro Riachuelo, Natal/RN	88
Figura 3 – Prática de conjunto no laboratório Big Band Jovem. Apresentação na cantina da EMUFRN.	93
Figura 4 – Prática de conjunto no laboratório Banda Jerimum Jazz. Apresentação no Hall da EMUFRN.	93
Figura 5 – Alunos no estúdio da EMUFRN durante a prática de conjunto.	95
Figura 6 – Atuação de participantes da pesquisa por ocasião do prêmio Hangar 2011. Teatro Alberto Maranhão – Natal/RN.	114
Figura 7 – Apresentação do laboratório Octeto de Saxofone da EMUFRN.	115
Figura 8 – Estudantes em atuação na noite – Natal/RN.	115

LISTA DE ANEXO E APÊNDICES

ANEXO A – Carta de permissão	129
APÊNDICE A – Demonstrativo da atuação dos egressos do Curso Técnico da EMUFRN quanto à fomentação do mercado de trabalho nos diversos estados do Brasil	130
APÊNDICE B – Demonstrativo da atuação dos egressos do Curso Técnico da EMUFRN quanto à fomentação do mercado de trabalho no estado do Rio Grande do Norte	131
APÊNDICE C – Comunicado à coordenação do Curso Técnico da EMUFRN	132
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Ideia da pesquisa	15
1.2 Estrutura e organização do trabalho	17
1.3 Aporte teórico	18
2 METODOLOGIA	20
2.1 A abordagem qualitativa	20
2.2 O estudo de caso como estratégia de pesquisa	22
2.3 Sujeitos pesquisados	23
2.4 Procedimentos e técnicas para levantamento de dados	26
2.5 Interações em campo	30
2.6 Registro e transcrições das entrevistas	31
2.7 Análise e interpretação dos dados	33
3 REVISÃO DE LITERATURA	34
3.1 Mundo do trabalho	35
3.2 Reforma na educação profissional técnica de nível médio	43
3.2.1 Legislação	44
3.2.3 Princípios norteadores do currículo	51
3.2.4 Implementação da reforma no cenário musical	54
3.3 O músico no mundo do trabalho	62
4 ESTUDO DE CASO	68
4.1 Modos de ser músico antes da formação acadêmica	68
4.2 Modos de ser músico durante o Curso Técnico	74
4.3 Modos de ser músico diante dos desafios da profissão	97
5 CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	118
ANEXO E APÊNDICES	129

1 INTRODUÇÃO

1.1 Ideia da pesquisa

Esta pesquisa trata de um estudo de caso sobre o Curso Técnico em Instrumento Musical da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e tem como objetivo investigar como se tem estabelecido o diálogo entre a formação profissional e o mundo do trabalho, visto ser essa a proposição da legislação da educação profissional de nível médio.

A ideia desta pesquisa está relacionada com minha trajetória profissional. Como docente da EMUFRN, exerci a função de coordenadora do Curso Técnico entre os anos de 2007 a 2010, período que me integrei ao Fórum de Gestores do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

Em decorrência desse envolvimento, participei entre os anos de 2007 a 2010 de diversos encontros locais e nacionais que promoviam discussões em torno dos problemas que se inserem no contexto das Escolas Técnicas Vinculadas (ETVs)¹. Discutiam-se, nessas ocasiões, assuntos pedagógicos, administrativos e políticos da educação profissional técnica. Como exemplo, destacam-se: tensões decorrentes da implementação de programas lançados pelo Governo Federal sem discussão prévia com as escolas, o que ocasionava dificuldades na adaptação às diversas realidades, como foi o caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC também era ponto de pauta. Apresentavam-se e discutiam-se relatórios com base nos índices de evasão desses programas. Temas como o cadastro dos cursos técnicos no catálogo nacional, implantação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), entre outros, também eram tratados nesses encontros. Dessa forma, a educação profissional técnica começou a fazer parte da minha vida e da minha rotina acadêmica. Passei a ter mais proximidade com a legislação que embasa a educação profissional técnica e a conhecer a forma como são encaminhadas as reformulações de cursos e programas como também as respostas das escolas técnicas de música às

¹ As ETVs são escolas que oferecem a Educação Profissional, mas que estão vinculadas a uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Atualmente, existem 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais no país.

solicitações do MEC quanto aos ajustes dos planos de cursos em decorrência da reformulação curricular deflagrada no início dos anos 2000.

Ao longo da minha atuação como coordenadora, percebi que vários estudantes já estavam inseridos no mercado de trabalho musical antes mesmo de ingressarem no Curso Técnico; outros iam sendo inseridos no mercado de trabalho durante o Curso. Com a finalidade de saber sobre a atuação profissional dos estudantes do Curso Técnico da EMUFRN, em 2008 realizei um levantamento possibilitando visualizar de modo panorâmico a inserção profissional desses estudantes no mercado de trabalho, conforme mostram os Apêndices A e B. Todavia, ao realizar, em 2009, uma avaliação curricular com a participação de professores e estudantes, foi explicitado certo distanciamento entre o que era ensinado na Escola e o que era desenvolvido na prática profissional. Segundo os professores e estudantes que participaram dessa avaliação, havia alguns descompassos entre o currículo e a prática requisitada ao músico no exercício da profissão. Então, pensei: Que distância é essa que envolve o currículo e o exercício da profissão dos músicos? Como analisar melhor o Curso, minimizar o percentual de evasão e otimizar a inserção e atuação profissional – função primordial da educação profissional?

Essas questões me motivaram a desenvolver um projeto científico direcionado à formação profissional técnica de nível médio em música e assim adentrar na complexidade dessa temática. Como educadora, o contato diário com a educação profissional técnica em música provocou-me a curiosidade e a vontade de desenvolver o olhar de pesquisadora, pois até então intuía que meu saber era superficial. Eu conhecia apenas o que o dia a dia me permitia enxergar e ouvir. Problematizar e analisar por detrás do que estava aparente e ouvir com o propósito de compreender o que era obscuro seria um novo desafio a ser perseguido.

Ao adentrar na complexidade dessa temática, busquei, por meio da revisão de literatura e estudos bibliográficos, trabalhos publicados nos campos da educação profissional, educação musical e sociologia. Também procurei investigar a legislação da educação profissional técnica de nível médio e documentos do Curso Técnico. Saliento que o mais importante para o contexto deste estudo de caso – a realização de entrevistas – evidenciou a voz e visões dos estudantes e egressos, possibilitando-me analisar as imbricações em torno desse fenômeno contemporâneo.

Assim, após ter concluído o estudo, espero contribuir para o fortalecimento dos espaços de discussão da formação profissional técnica, provocar reflexões sobre a educação profissional técnica em música e ampliar o universo científico da referida temática motivando

novas pesquisas e reafirmando o lugar da formação profissional técnica em música ocupado na sociedade, estreitando ainda mais sua relação com o mundo do trabalho.

1.2 Aporte teórico

Esta pesquisa foi construída como o apoio de estudos bibliográficos advindos dos campos da educação profissional, educação musical, educação e sociologia, entendendo-os como produtores de elementos que se interligam na construção do conhecimento para a temática em questão.

Ao abordar o Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN nesta pesquisa, o apoio advindo do campo da educação profissional viabilizou a reflexão sobre aspectos voltados para a organização política do currículo. Nesse sentido, evidenciou-se o modelo de educação profissional e perfil de egresso na atualidade. A formação do indivíduo para o mundo do trabalho é mostrado a partir das transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas que demarcam épocas, situações. Manfredi (2002), Franco *et al.* (2004), Cunha (2005), Kuenzer (2008), Silva (2008); Frigotto e Ciavatta (2006) foram alguns dos autores considerados bastante importantes para fundamentar o estudo proposto.

No que cabe à educação musical, estudos da área possibilitaram-me compreender a relação entre as pessoas e a música quanto aos aspectos de apropriação e de transmissão do conhecimento (KRAEMER, 2000). Em uma perspectiva sociológica, a educação musical possibilita inferir conhecimento sobre o indivíduo e suas relações com a música a partir das interações socioculturais do ser humano (GREEN, 2000; SOUZA, 2004). A partir dessas interações socioculturais, é possível observar “problemas de posições e preferências relacionadas à música, do comportamento no tempo livre no trabalho, dos comportamentos de papéis dos indivíduos em grupos, bem como as produções culturais e as formas de organização da vida musical”, conforme atesta Kraemer (2000, p. 57). Nessa organização, diferentes espaços e possibilidades de formação, reprodução e consumo da música na vida cotidiana podem repercutir diretamente no modo de se tornar músico (SANTOS, 2012).

Observando, no decorrer dos estudos, que a legislação que trata do currículo do curso técnico voltado para artes/música trata da inserção de um ensino voltado para competências, flexibilização, interdisciplinaridade, transformações do ensino, etc., autores da área da educação como Sacristán e Gómez (1998), Perrenoud (1999; 2000), Cabral Neto (2004) e Zabala (1998; 2002) também contribuíram para enriquecer a compreensão dessas questões.

No diálogo entre formação profissional técnica em música e o mundo do trabalho, a sociologia permitiu maior reflexão sobre os aspectos que permeiam a formação e o trabalho do músico dentro de uma dimensão maior – o mundo em constantes mudanças e o impacto dessas mudanças na vida em sociedade (COSTA, 2010). O mundo do trabalho é abordado no contexto da lógica capitalista de reorganização dos modos, meios de produção e formas de consumo decorrentes de transformações acirradas e cada vez mais impactantes a partir da segunda metade do século XX. A partir de então, o mundo do trabalho passou por transformações que implicaram diretamente nas condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora, conduzindo à precarização estrutural do trabalho, bem como reformas nas políticas da educação profissional. Nesse ponto, autores como Arraias Neto, Oliveira e Vasconcelos (2004), Antunes (2003; 2006; 2011), Nardi (2006), Menger (2005) e Pochmann (2004) foram fundamentais para a apresentação posta.

No quesito sobre mundo do trabalho no contexto musical, autores que se debruçaram sobre a temática, tais como Requião (2008), Silva (2008), Coli (2006), Pichoneri (2006), Segnini (2004), foram significativos para engrandecer o diálogo proposto.

1.3. Estrutura e organização do trabalho

Este trabalho apresenta no primeiro capítulo o objetivo da pesquisa, sua problemática e contribuição, bem como os estudos que serviram de aporte teórico para o desenvolvimento da temática estudada. O segundo capítulo exhibe o percurso metodológico adotado, cujos caminhos foram guiados pelos fundamentos e perspectivas da pesquisa qualitativa ao desenvolver este estudo de caso. O terceiro capítulo ostenta a revisão de literatura. Nesse capítulo, os estudos trazidos dão fundamentação à discussão sobre as mudanças no cenário produtivo em decorrência das transformações tecnológicas, a reformulação curricular nos cursos técnicos de música decorrente das mudanças no mundo do trabalho, os desafios no contexto profissional do músico.

O quarto capítulo apresenta o estudo de caso e está subdividido em três partes: a primeira, baseada no depoimento de estudantes e egressos do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN, consta dos modos como eles foram se tornando músicos antes mesmo da formação profissional acadêmica. Contempla as razões que os motivaram à busca pela formação técnica de nível médio em música. A segunda parte explicita mudanças no modo de ser músico no contexto profissional sob a luz de novas aprendizagens vivenciadas no Curso

Técnico. Expõe a forma de organização do currículo do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN. Socializa diálogos e contrapontos entre a formação técnica e o mundo do trabalho mediante as situações vividas no âmbito profissional. A terceira parte apresenta a realidade no mundo do trabalho a partir da visão e vivência dos participantes no contexto profissional; revela as demandas impostas no exercício da profissão no contexto da atuação informal para o músico instrumentista; e destaca os desafios encontrados bem como as interlocuções e contrapontos com a educação profissional técnica.

Por último, o capítulo cinco exhibe a conclusão da pesquisa, descrevendo questões relacionadas ao currículo do curso técnico e o dia-a-dia da profissão do músico a partir da visão dos participantes, remetendo, portanto, ao ponto central desta pesquisa, que é saber como tem se estabelecido o diálogo entre formação profissional e mundo de trabalho no contexto estudado.

2 METODOLOGIA

A construção desta pesquisa foi marcada por uma incansável busca de informações e conhecimentos. Nesse processo de construção, foi possível compreender o que li a respeito da pesquisa como campo enigmático e do pesquisador como viajante (PAIS, 2003).

Pais (2003) alega que investir em uma pesquisa significa embarcar em um campo enigmático, cujos desafios vão sendo superados a partir da capacidade do “viajante” de se “aventurar” na “descoberta” sobre uma determinada realidade. Concluí que o autor, ao emitir tais comparações, não estava exagerando em nada. Em sua visão, há dois tipos de viajantes – o turista e o desbravador. O viajante turista é aquele que “vê apenas o que lhe dizem para ver” e “não aquilo que lhe falta ver” (PAIS, 2003, p. 53). O viajante desbravador não segue rotas preestabelecidas, antes ousa em seu percurso, explora, coloca-se a caminho da descoberta, fareja pistas, desce à profundidade das aparências, tem coragem para abrir novas portas, aproxima o que parece estranho e esmiúça o desconhecido; é aquele que desconfia, desconstrói o superficial e “[aprende] a ver o que parece fantasia como realidade para logo depois olhar a realidade como fantasia” (PAIS, 2003, p. 59).

Foi a partir da visão de Pais (2003) que, ao me debruçar nesta pesquisa, tentei traçar os planos para uma “viagem” que tinha como intuito investigar o enigmático em torno de um caso, refletir sobre as possibilidades de trajetória e construir o melhor caminho para chegar ao objetivo traçado. Definir estratégias e técnicas na tentativa de não me perder das questões norteadoras desta aventura não foi algo fácil. Analisar objetos encontrados no percurso e selecionar o que de fato seria relevante explorar, sem me perder na imensidão de possibilidades, foi laborioso. Encontrar a melhor maneira de tratar os dados selecionados para interpretá-los à luz do conhecimento trazido pelo estudo realizado, e socializar a compreensão obtida a respeito do fenômeno estudado, foi, de fato, algo desafiador.

2.1 A abordagem qualitativa

O caminho percorrido para a construção da problemática foi orientado pela pesquisa qualitativa, uma vez que esta prima pela compreensão e detalhamento de um fenômeno mediante descrição analítica e interpretativa em seu contexto “natural” (o próprio espaço onde

o fenômeno ocorre), considerando as perspectivas que os sujeitos pesquisados apresentam. Trata-se de uma pesquisa que parte das vozes dos sujeitos acerca de um determinado contexto e estas se constituem como material empírico que o pesquisador mistura, contrasta e sobrepõe de forma a gerar resultados fundamentados teoricamente produzindo uma interpretação científica.

Em uma visão metafórica de Pais (2003), para Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador qualitativo é comparado a um confeccionador de colchas e ainda a um improvisador de *jazz* pela capacidade de criar a partir de algo já existente empiricamente. Na compreensão desses autores, o pesquisador qualitativo “[...] costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Sobre isso Bogdan e Biklen (1994, p. 50) afirmam que “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão”. O produto final vai se delineando e se (re)estruturando ao longo do percurso investigativo em um permanente diálogo tecido pelo pesquisador entre universos empírico e teórico.

Vê-se que um aspecto marcante da pesquisa qualitativa é a relação do pesquisador com o campo, já que o conhecimento advindo de fontes documentais e estudos bibliográficos não é suficiente para chegar aos resultados. É preciso que, além do apoio dos estudos trazidos, haja interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados de modo a se obter um material empírico consistente. A fluidez da relação entre pesquisador e pesquisado(s) é de suma importância, pois possibilita relatos sinceros, carregados de sentidos e significados acerca do fenômeno estudado, promovendo potencialmente densas descobertas. Esses relatos trazem elementos não necessariamente previstos, devendo quem pesquisa ajustar continuamente os planos traçados e (re)formular questões previamente estabelecidas.

Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa vai se construindo no dia a dia, progressivamente, ao longo do percurso investigativo, caracterizando assim um processo flexível, embora rigoroso, cuja estruturação se tece no transcurso do próprio estudo estudado (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010; DENZIN; LINCOLN, 2006; BRESLER, 2007). Como Pais (2003, p. 144) destaca, referindo-se à pesquisa qualitativa, “esta metodologia flexibiliza os procedimentos de investigação, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo”. Assim, foi ancorando-me no depoimento dos estudantes e egressos do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN que busquei construir significado a respeito do objeto.

2.2 O estudo de caso como estratégia de pesquisa

O método que se mostrou adequado para esta pesquisa foi o estudo de caso por possibilitar uma descrição delimitada e densa de um fenômeno contemporâneo, singular e complexo (STAKE, 2000). Conforme explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “Consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Destacam-se, como características do estudo de caso, a descoberta, a interpretação em contexto, o retrato de uma dada realidade de forma completa e aprofundada, a diversidade de fontes de informações, as experiências vicárias, a representação de diferentes pontos de vista acerca de uma única situação/fenômeno (RABBIT, 1999). O pesquisador que se atém a um estudo de caso sob a abordagem qualitativa não deve se prender rigidamente ao plano preestabelecido, mas ser “livre para modificar suas ideias, para deixar de lado alguns aspectos e examinar outros que se revelam mais importantes na situação real ou que são mais importantes para quem opera no sistema” (RABITTI, 1999, p. 31).

Ao buscar informações sobre um determinado fenômeno social, no contexto de um estudo de caso, o pesquisador pode utilizar-se de três ferramentas básicas para a obtenção dos dados: observação, entrevistas e/ou fontes documentais, contando ainda com o apoio da fundamentação teórica para conduzir a construção e a análise dos dados. Nesta pesquisa, as técnicas de obtenção de dados são as entrevistas semiestruturadas e as fontes documentais (STAKE, 2000; RABITTI, 1999).

A partir dessa compreensão e considerando que a temática desta pesquisa versa sobre a formação profissional técnica de nível médio em música, a unidade de caso foi o Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN nas habilitações de baixo elétrico, guitarra, percussão e saxofone. Seguindo os procedimentos éticos para a realização de uma investigação científica, foi encaminhado um comunicado ao coordenador do Curso Técnico a respeito da autorização para obter dados inerentes ao Curso, inclusive aos estudantes (APÊNDICE C).

Durante o processo das entrevistas, foi acertado entre os participantes que seus nomes seriam mantidos em sigilo, tendo sido utilizado codinomes.

2.3 Sujeitos pesquisados

Os Cursos Técnicos da EMUFRN são voltados para pessoas que estejam cursando ou que tenham concluído o ensino médio e buscam uma profissionalização voltada para as seguintes especialidades²: instrumento musical, canto, regência e gravação musical.

Na ocasião do trabalho de campo, o Curso atendia 264 alunos³, sendo que 208 são da especialidade de instrumento musical, o que representa 78% do total de matriculados. Essa especialidade abrange 20 habilitações⁴: baixo elétrico, bateria, contrabaixo acústico, fagote, flauta transversal, guitarra, oboé, percussão, piano erudito, piano popular, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violino, violão erudito, violão popular e violoncelo.

A definição dos participantes da pesquisa partiu da delimitação das habilitações a serem estudadas. Visto que o tempo não permitiria estudar todas as habilitações e também considerando que o estudo de caso não visa a essa totalidade, do total de 20 habilitações, inicialmente três foram escolhidas para compor o estudo, a saber: guitarra, percussão e saxofone. A escolha dessas habilitações decorreu do meu interesse em investigar sobre instrumentos que transitassem no âmbito da música popular.

Mais tarde, durante as entrevistas, houve a indicação de um dos participantes de inserir na pesquisa a habilitação de baixo elétrico, visto conhecer o engajamento de diversos colegas no mercado de trabalho. A indicação foi acatada e as habilitações que compuseram o estudo passaram a ser: baixo elétrico, guitarra, percussão e saxofone.

A fim de definir os participantes da pesquisa, fiz um levantamento do número de formandos e egressos, inicialmente nas habilitações de guitarra, percussão e saxofone no período de 2009 a 2011. A partir da consulta a relatórios fornecidos pela secretaria do Curso, obtive os seguintes dados: no ano de 2009, do total geral de 38 concluintes envolvendo todas as habilitações, dois eram de guitarra e um de percussão; no ano de 2010, do total geral de 22 concluintes, dois eram de percussão e um de saxofone; no ano de 2011, do total geral de 33, quatro eram de guitarra, dois de saxofone e dois de percussão. Dessa forma, foram contabilizados seis egressos – dois de guitarra, três de percussão e um de saxofone; e nove formandos (atualmente, egressos) – quatro de guitarra, dois de percussão e dois de saxofone. A partir desse contingente, foram contabilizados 14 estudantes – seis de guitarra, cinco de

² O termo especialidade refere-se no Projeto do Curso Técnico aos cursos oferecidos: instrumento musical, canto, regência e gravação.

³ Dados fornecidos pela Secretaria do Curso Técnico em 30/03/2012, extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFRN.

⁴ O termo habilitação, no Projeto do Curso Técnico, refere-se aos diversos instrumentos.

percussão e três de saxofone – constituídos alunos e egressos do Curso Técnico de Instrumento, das habilitações de guitarra, percussão e saxofone, das turmas 2009, 2010 e 2011, conforme Quadro 1.

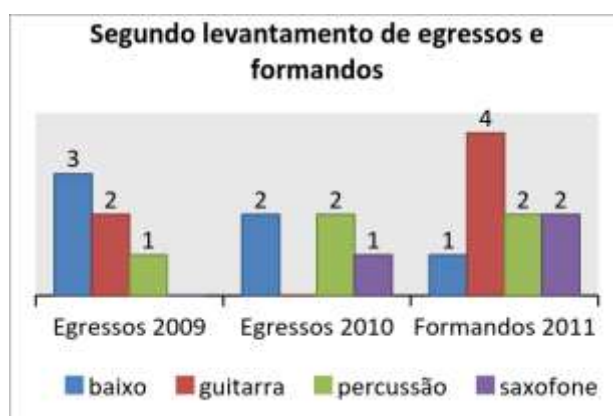
Quadro 1 – Primeiro levantamento de egressos e formandos



Fonte: Dados da pesquisa

Ao proceder com o segundo levantamento incluindo a habilitação de baixo elétrico, os dados se delinearam da seguinte forma: baixo elétrico – cinco egressos e um formando; guitarra – dois egressos e quatro formandos; percussão – três egressos e dois formandos; saxofone – um egresso e dois formandos. Ao final, totalizaram 20 possíveis participantes: onze egressos e nove formandos, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Segundo levantamento de egressos e formandos



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 20 estudantes elencados no levantamento realizado, sete deles aderiram à pesquisa: dois de cada habilitação – exceto saxofone, que contou com um participante, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Perfil dos participantes por habilitação e idade

Participantes	Habilitação	Idade
Fernando	Baixo elétrico	23 anos
Isdênio	Baixo elétrico	28 anos
Dênis	Guitarra	22 anos
Igor	Guitarra	29 anos
Jackson	Saxofone	20 anos
Diógenes	Percussão	22 anos
Heitor	Percussão	34 anos

Fonte: Dados da pesquisa

A razão de envolver duas turmas (2009 e 2010) na delimitação de egressos e apenas uma turma (2011) na delimitação de formandos deve-se à preocupação em obter certa equidade no número de participantes dessas duas categorias – formandos e egressos⁵. A seleção dos sujeitos pesquisados aconteceu a partir de três critérios: vontade em participar do estudo, compatibilidade de horário e busca de certa representação equitativa entre as habilitações elegidas.

Os primeiros contatos com os participantes foram realizados da seguinte forma: cinco foram contatados por telefone e dois, via mensagem no *facebook*. Nesse contato inicial, falei de forma breve sobre os objetivos da pesquisa e alguns procedimentos éticos como, por exemplo, a garantia de anonimato.

Cabe mencionar que, embora no estudo de caso não haja necessidade de trabalhar com a totalidade dos sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado, busquei fazer o convite a todos os estudantes elencados no Quadro 2; todavia, isso não foi possível devido a alguns fatores, como mudança de telefones e *e-mails*, viagens por motivo de trabalho, falta de retorno ao convite realizado.

Por ocasião da realização desta pesquisa, os estudantes e egressos entrevistados estavam na faixa etária entre 20 e 34 anos, conforme mostrado no Quadro 3. Todos do sexo masculino, por não haver estudantes do sexo feminino nas turmas de 2009 a 2011 nas

⁵ Cabe mencionar que, por ocasião do trabalho de campo, os participantes eram estudantes formandos do ano de 2011 e egressos dos anos de 2009 e 2010. Atualmente, são todos egressos.

modalidades de interesse da pesquisa – aspecto que mereceria ser problematizado, mas que foge ao escopo desta investigação.

Todos os participantes deste estudo já atuavam no mercado do trabalho informal antes de ingressarem no Curso como músicos instrumentistas (integrantes de bandas e grupos musicais e *freelances*) e compositores, conforme será apresentado no capítulo quatro, que trata especificamente do estudo de caso. Essa foi uma situação que se revelou durante o trabalho de campo. Não havia intenção prévia de se buscar estudantes que já estivessem necessariamente inseridos no mercado de trabalho antes de ingressarem no Curso Técnico.

2.3 Procedimentos e técnicas para levantamento dos dados

Documentos são considerados materiais de grande relevância para a pesquisa. Segundo Lüdke e André (1996, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

São considerados documentos “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 38). Os autores caracterizam esses documentos da seguinte forma: documento oficial – decreto, parecer; documento técnico – relatório, planejamento, livro-texto; instrucional – filme, livro, roteiro de programa; pessoal – carta, diário, autobiografia; escolar – caderno, prova, redação. A escolha dos documentos a serem analisados deve estar de acordo com os propósitos da pesquisa.

A análise documental foi indispensável para fornecer elementos substanciais sobre a educação profissional técnica de nível médio que embasa as proposições políticas de formação para o trabalho. Uma vez que a temática em questão é a educação profissional técnica de nível médio em música, conhecer os pressupostos legais por meio dos documentos que embasam essa formação foi considerado item importante para subsidiar as análises, já que os documentos são considerados “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 39).

As fontes documentais consideradas relevantes para este estudo foram os documentos oficiais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Leis Federais, Decretos, Pareceres, Resoluções, Portarias, bem como documentos técnicos referentes ao Curso

pesquisado – histórico, relatórios e projeto político-pedagógico. Depois de selecionados, os documentos foram organizados em duas pastas assim nomeadas: documentos da educação profissional técnica de nível médio (leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias etc.); documentos da EMUFRN e Curso Técnico (históricos, relatórios, projeto político-pedagógico).

As fontes documentais elencadas ajudaram na descrição do contexto educacional e legislativo acerca da educação profissional no Brasil, bem como o microcontexto estudado – o Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN.

As entrevistas permitem a aproximação de uma compreensão do fenômeno estudado a partir da voz e da ótica dos sujeitos participantes, sendo considerado neste estudo como principal instrumento de constituição de dados. É no momento da entrevista que o pesquisador, em interação com o(s) sujeito(s) pesquisado(s), explora em profundidade questões relacionadas com o fenômeno estudado. As expectativas e experiências trazidas pelos participantes, bem como os sentidos que eles atribuem às ações realizadas em um determinado contexto, permitem ao pesquisador elucidar dilemas, condutas e questões (POUPART, 2010; ZAGO, 2003).

Segundo declara Poupart (2010, p. 216), “as condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais”. Todavia, o próprio autor nos alerta para o fato de que “nenhuma forma de entrevista pode apreender a totalidade de uma experiência [...]” (POUPART, 2010, p. 225). Logo, considero que as entrevistas nos possibilitam compreender com certa densidade o fenômeno estudado, mas não a sua totalidade, como alerta o autor.

A fim de lidar com liberdade com o fenômeno estudado, utilizei a entrevista semiestruturada, que, como esclarece Negrine (2004, p. 71),

[...] está pensad[a] para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

Nesse sentido, embora as questões estivessem previamente definidas, elas foram elaboradas com base em perguntas abertas com a intenção de permitir que os entrevistados se expressassem mais livremente, haja vista que essa modalidade de perguntas abre caminhos para emergir assuntos do campo que não foram previstos ou pensados inicialmente pelo

pesquisador, mas que se mostram pertinentes ao estudo (NEGRINE, 2004). Essa “liberdade” permite que o investigador imerso em uma pesquisa qualitativa realize revisão contínua do foco e questões de pesquisa, lapidando a construção do objeto pesquisado (PAIS, 2003; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Em relação à elaboração e à dinâmica das entrevistas, um aspecto importante para o pesquisador é saber aonde quer chegar com a formulação das questões. Para saber conduzi-las de modo coerente com os objetivos da pesquisa, a elaboração de um roteiro é essencial. Nesse sentido, o roteiro foi organizado por tópicos articulados aos propósitos do estudo, derivando daí questões mais específicas (ZAGO, 2003). Os tópicos previstos foram: trajetória musical e profissional, busca pela formação técnica, experiência adquirida no Curso Técnico, desafios e demandas no mundo do trabalho.

Embora o roteiro sirva de orientação, saber organizar e reelaborar as questões é o grande desafio para o pesquisador qualitativo. Ao ler sobre isso nos livros e em conversas nos encontros de orientação, eu ficava imaginando como seria reelaborar minhas questões no ato da entrevista, já que, a meu ver, elas pareciam tão bem elaboradas no roteiro que não precisariam ser alteradas.

Mas foi no dia a dia das entrevistas que eu soube que elaborar um roteiro depende não apenas da capacidade de saber estruturar as questões no papel, mas principalmente da capacidade de saber dar espaço ao que os sujeitos pesquisados têm para dizer, sempre com o cuidado de não deixá-los divagar demais em sua “liberdade de expressão”. Conduzir o diálogo permitindo liberdade, porém, sem fugir do foco, certamente foi bastante instigante. Foi preciso buscar controle da situação. E esse processo de busca por controle na condução do roteiro foi para mim um dos grandes desafios da pesquisa, pois ao me deparar com a fala dos depoentes eu ia percebendo que seguir rigidamente o que estava previamente elaborado significava engessar a entrevista. Saber entrar em cena no momento de cada depoimento com a finalidade de explorá-lo, sem perder o foco, era para mim algo inusitado. Os depoentes precisavam interagir comigo e eu com eles para nessa interação falarem com espontaneidade.

Assim, a maneira de apresentar as questões foi sendo improvisada e reelaborada a partir de cada fala. Com isso, o trabalho de campo foi se enriquecendo. Questões não previstas, porém entendidas como pertinentes, surgiam no meio dos depoimentos. Desse modo, fui constatando que o roteiro é algo vivo, pulsante; quem o delineia é o depoente, embora quem o planeje e o conduza seja o pesquisador.

A realização das entrevistas

As entrevistas com os participantes foram marcadas no primeiro contato, sendo o local definido por eles. Cinco deles optaram por fazer a entrevista na Escola de Música em momentos que antecederiam compromissos de aulas e ensaios na instituição. Um deles foi entrevistado em seu próprio estúdio. Outro, na cidade de Santa Cruz, município do interior do estado do Rio Grande do Norte, localizado a 115 km da capital, onde residia e para onde viajei duas semanas depois do nosso contato, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Data e local das entrevistas

Data	Participantes	Local
30/09/2011	Dênis	EMUFRN – supervisão
06/10/2011	Heitor	EMUFRN – sala 08
19/10/2011	Jackson	EMUFRN – sala 22
20/10/2011	Igor	EMUFRN – sala 22
21/10/2011	Diógenes	Sede da Banda de Música – Santa Cruz/RN
07/11/2011	Isdênio	Estúdio Mirassol – Natal/RN
08/11/2011	Fernando	EMUFRN – sala 22

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando que todos eles estão ativos no exercício profissional e com suas agendas bem ocupadas, vários sinais foram sendo evidenciados no decorrer desse processo mostrando respeito e compromisso com a pesquisa. A pontualidade foi um ponto em comum e perceptível.

O contato inicial com os participantes foi demarcado pela presteza, atenção, seriedade e compromisso com a pesquisa anunciada. Todos os contatados se puseram à disposição de imediato para colaborar com seus depoimentos e foram unânimes em me dizerem que seria um prazer contribuir com a pesquisa. Possivelmente, isso se deu pelo fato de ainda me associarem como coordenadora do Curso Técnico. Essa questão, a propósito, foi um dos desafios encontrados ao longo do trabalho empírico. Saber me distanciar do Curso e me despir do conhecimento que a atividade de coordenadora trouxe no decorrer dos anos, para então exercitar o estranhamento, foi um exercício contínuo na construção da pesquisa.

2.4 Interações em campo

Só buscando o distanciamento da identidade de coordenadora eu poderia assumir a postura de pesquisadora para ir além do aparente e então “desbravar” a realidade a ser estudada, conforme trata Pais (2003). Em alguns momentos iniciais da pesquisa, vi-me empregando informações adquiridas como coordenadora. Colocar-me em condição potencial de surpreender-me foi um aprendizado construído ao longo do caminho investigativo para que eu pudesse chegar a uma dimensão do desconhecido acerca do Curso. Considero essa atitude um grande esforço. Mas acredito ter conseguido chegar a certo distanciamento dessa associação Raquel-coordenadora sem me anular no processo.

Como eu e os participantes já nos conhecíamos em outra relação (estudantes-coordenadora), esse reencontro favoreceu uma recepção agradável. Minha tensão entre essa dupla identidade (coordenadora e pesquisadora emergente) foi se diluindo à medida que eles se mostraram entusiasmados em falar sobre o Curso Técnico. Percebi que o Curso para eles era algo muito significativo. Para alguns, o brilho chegava a saltar aos olhos ao falar das disciplinas, laboratórios, recitais etc. As expressões de satisfação, entusiasmo e empolgação durante as entrevistas eram explicitadas tanto pela expressão facial quanto pela entonação de voz.

O clima de confiança favoreceu a descontração de modo que os depoentes mostravam certa cumplicidade com as questões fazendo fluir informações não previstas, porém bastante enriquecedoras. Quando enviei os depoimentos a eles para serem revisados, um deles, quando devolveu, relatou: “lendo o texto percebi que fiquei a vontade demais durante a entrevista (rs). Muito obrigado por contar comigo para a sua pesquisa!”. Esse depoimento pós-entrevista só confirmava o clima de liberdade, de diálogo e da própria apropriação da pesquisa pelos participantes, indo ao encontro do que Lüdke e André (1996, p. 34) afirmam: “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

No decorrer desse processo de diálogo e interação com os participantes, pude perceber que, para a maioria deles, falar diante de um gravador durante a entrevista, que visava à publicação de seus depoimentos, não foi problema. De certa forma, por outro lado, também não deixei de notar certa timidez em dois dos participantes, a qual, de certa forma, fazia-se refletir na dificuldade de se expressar e de me olhar nos olhos. Para os demais, bastou dar o pontapé inicial para que eles discorressem sobre o tema e até antecipassem questões preestabelecidas no roteiro, o que é previsto em uma entrevista semiestruturada, cuja

organização não impõe ordem rígida de questões (LÜDKE; ANDRÉ, 1996), para aqueles mais tímidos, embora demonstrassem conhecimento sobre o assunto, as respostas eram mais curtas e diretas. Essa diferença no comportamento acabou resultando em uma explanação dos depoimentos com maior presença de alguns participantes e menos de outros. Entre os mais tímidos, foi possível perceber certa dificuldade de expressão, cabendo a mim, como pesquisadora, respeitar os participantes e garantir o clima de confiança para que se expressassem livremente.

Durante os depoimentos, em alguns momentos precisei fazer interferências pedindo esclarecimentos sobre suas colocações e solicitando que eles explicassem melhor a questão mencionada. Essa liberdade foi possível devido ao uso da entrevista semiestruturada, uma vez que esse tipo de entrevista “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 34).

Embora cada participante tivesse suas idiossincrasias e, portanto, particularidades no modo de se expressar – uns falando mais, outros menos – todos se mostraram bastante engajados, interessados e orgulhosos (quanto ao valor e dimensão de seus depoimentos), contribuindo para a construção desta pesquisa.

2.5 Registro e transcrição das entrevistas

Considerando que a entrevista em uma pesquisa qualitativa conta com alguns procedimentos básicos de tratamento como registro e transcrição (GATTAZ, 1996), o registro das entrevistas foi feito em áudio no formato MP3 por meio de gravador digital modelo H4SD, com algumas anotações. Nas anotações, eu apenas pontuei algumas informações que, a meu ver, facilitaria o trabalho posterior de categorização. Depois de registradas, as entrevistas foram organizadas em pastas digitais devidamente nomeadas com cópias de segurança em CDs.

As entrevistas, que foram realizadas mediante um único encontro com cada participante, aconteceram em locais escolhidos por eles, como já foi dito, e o tempo de duração variou entre 45 a 60 minutos, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Dados das entrevistas

Estudantes	Data	Local	Duração da gravação	Páginas transcritas	Tempo médio de transcrição
Dênis	30/09/2011	EMUFRN – supervisão	50 minutos	10	5 horas
Heitor	06/10/2011	EMUFRN – sala 08	50 minutos	9	3 horas
Jackson	19/10/2011	EMUFRN – sala 22	50 minutos	8	3 horas
Igor	20/10/2011	EMUFRN – sala 22	60 minutos	14	6 horas
Diógenes	21/10/2011	Sede da Banda de Música – Santa Cruz/RN	45 minutos	6	2 horas e 30 minutos
Isdênio	07/11/2011	Estúdio Mirassol – Natal/RN	50 minutos	14	4 horas
Fernando	08/11/2011	EMUFRN – sala 22	55 minutos	15	6 horas
			310 min.		26h e 30min

Fonte: Dados da pesquisa

Após as entrevistas, foi realizada a transcrição, ou seja, a passagem da fala captada em áudio para o formato do texto escrito, a qual consiste de uma reprodução literal dos depoimentos gravados (GATTAZ, 1996). Essa é a primeira etapa da textualização, realizada a partir de uma transcrição rigorosa e literal das palavras do depoente: “um modo de se reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um texto escrito” (GATTAZ, 1996, p. 135). As transcrições foram organizadas em um Caderno de Entrevistas constituído de 76 páginas. Após a finalização dessa etapa, cada entrevista transcrita foi encaminhada por e-mail aos entrevistados a fim de constatarem a fidelidade de suas falas e ideias.

É importante salientar que o pesquisador precisa lapidar a fala dos depoentes. Portanto, o material transcrito passou por uma sessão de tratamento, que Gattaz (1996) chama de “lapidação da fala bruta”. Essa fase foi marcada por um intenso trabalho entre a gravação, o texto e o contexto. Palavras, frases e até parágrafos inteiros foram revisados a fim de deixar o texto mais claro e compreensível para o leitor. Esse processo contou com muitas idas e vindas às entrevistas, ao texto e ao contexto a fim de buscar passar o discurso oral para o escrito, cuidando de presentificar os sujeitos pesquisados e suas falas da forma mais honesta e coerente possível.

2.7 Análise e interpretação dos dados

Conforme enfatizam Lüdke e André (1996, p. 42), a “análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação”, demandando uma sistematização coerente entre o material empírico e os objetivos do estudo.

Nesta pesquisa, a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas aconteceu a partir do momento das transcrições. Enquanto eu digitava, ia detectando pontos recorrentes nas falas dos depoentes e abria caixas de diálogo pontuando tópicos. Trata-se de tópicos pensados previamente no roteiro, mas que foram sendo lapidados no tecer das entrevistas. Assim, indícios de categorias de análise foram sendo delineados desde o momento da transcrição dos depoimentos. Terminada a transcrição, à medida que as leituras de revisão e estudo aconteciam, novas anotações iam surgindo ao lado das falas. Dessas anotações foi possível refletir sobre os achados, as ideias, pensamentos e ações dos estudantes em relação ao fenômeno e ao objetivo do estudo e chegar às seguintes categorias de análises: primeiros contatos musicais dos participantes, inserção no mercado de trabalho, busca pela formação técnica, vivência no Curso Técnico, experiências no mercado de trabalho.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 221) “as categorias constituem um meio de classificar os dados [...]”. Assim, com a classificação dos dados em tópicos, passei a construir a escrita à luz de um aporte teórico baseado em estudos advindos da revisão de literatura e do estudo bibliográfico. Desse modo, a expansão do conhecimento foi dando luz e vida à problematização do tema, elucidando questões: em uma ação de contínuo diálogo entre a revisão da literatura, os estudos bibliográficos e os depoimentos, fui construindo uma reflexão mais aguçada da temática apresentada.

Nessa reflexão, foi sendo explicitada a necessidade de buscar apoio em outros campos além daquele que estava sendo o foco da pesquisa – educação profissional – a fim de compreender melhor os contextos histórico, socioeconômico e político que embasavam a escrita dos trabalhos analisados. A própria referência bibliográfica dos trabalhos analisados foi-me conduzindo à leitura e análise de autores do campo da educação musical, educação e sociologia. Essas áreas forneceram parâmetros para a construção do objeto de pesquisa, sistematização da escrita, análise interpretativa e construção deste estudo, que problematiza sobre a formação profissional técnica de nível médio em música no contexto do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura foi embasada em publicações que tratam da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional de Técnica de Nível Médio em Música, Educação Profissional em Música, formação e trabalho, atuação profissional do músico no mundo do trabalho. As buscas me permitiram explorar diversos espaços de divulgação da música, bem como de estudos científicos envolvendo a área de educação musical, em interlocução com música, educação, educação profissional, ciências sociais e humanas.

As consultas abrangeram Jornais de Música, Revista Viva Música, Anais de congressos anuais das seguintes associações: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Também foram consultadas revistas científicas da área como: Revista da ABEM; Revista OPUS (ANPPOM); Revista Em Pauta (PPGM UFRGS), Revista ICTUS (PPGM UFBA), Revista Educação e Realidade (UFRGS). Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da UFRGS, da UFBA e da UFRN. Anais e revistas do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) também foram incluídos nesse processo. No âmbito internacional foram consultadas as revistas Educação, Sociedade e Culturas, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - Porto, Portugal, bem como artigos disponíveis nos Colóquios promovidos pela Associação de Estudos e Investigação em Educação (AFIRSE) - Porto, Portugal.

Após seleção dos trabalhos considerados relevantes para a temática⁶, foi possível destacar: 1) na educação profissional técnica de nível médio: uma tese com questões voltadas para as mudanças no sistema produtivo que resultaram na reforma da educação profissional na década de 1990, incluindo os cursos técnicos de música (ALMEIDA, 2003); 2) na educação profissional em música: uma tese, uma dissertação e dois ensaios que retratam a visão de pesquisadoras em torno da formação profissional propagada em espaços e instituições de ensino de música e sua relação com mercado de trabalho (MORATO, 2009; PICHONERI,

⁶ A seleção foi realizada mediante análise do título, sumário e resumo.

2006; REQUIÃO, 2005; GROSSI, 2003); 3) no que trata da educação profissional técnica de nível médio em música, uma tese, três dissertações e outros oito textos, sendo estes, em sua maioria, relatos de experiências que aconteceram em diversos Estados do Brasil, tais como: Macapá, Bahia, Pará, Brasília, Minas Geras e Rio Grande do Norte (CORREIA, 2011; LEITE, 2007; QUEIROZ, 2010; BASTOS, 2010; GONÇALVES, 2009; OLIVEIRA, 2010; CARVALHO, 2007; PIMENTEL, 2011; VIEGAS, 2006; SOUZA, 2001; 2008). Ainda no âmbito da educação profissional técnica em música, trabalhos que abordam a reformulação curricular na década de 1990 elucidaram questões voltadas para embates político-pedagógicos no âmbito de cursos técnicos de música (NASCIMENTO, 2003; ESPERIDIÃO, 2002; LIMA, 2000); 4) no campo da formação profissional e trabalho, dois artigos: Correia (2011) e Charlott (2011); 5) sobre a atuação do músico no mundo do trabalho, uma tese, três dissertações e um artigo sobre os desafios que permeiam a atividade profissional do músico (REQUIÃO, 2008; SOUZA, 2008; SIMÕES, 2011; BAIOCCHI, 2008; SEGNINI, 2004). Todo esse material foi essencial para traçar estratégias na construção da escrita e fundamentar o texto.

No decorrer das leituras mencionadas, foi se evidenciando a visão de outros autores trazidos nos próprios textos analisados. As pesquisas de Souza (2008), Requião (2008) e de Almeida (2003), por exemplo, ao destacarem mudanças no sistema produtivo no contexto da profissionalização do músico e das políticas educacionais voltadas para a educação profissional, remeteram-me a outros estudiosos da área de educação profissional e do trabalho, como Frigotto e Ciavatta (2006), Kuenzer (2008), Harvey (2008), Lassance e Sparta (2003), De Masi (1999). Leis, pareceres e decretos da educação profissional técnica de nível médio também foram sendo consultados, concomitante à revisão de literatura, de modo a favorecer a compreensão de questões abordadas pelos autores. Com base na análise desse material esta revisão de literatura foi assim organizada:

3.1 Mudanças no mundo do trabalho e reflexos na educação

Atualmente, falar da Educação Profissional nos remete a um cenário de mudanças curriculares em virtude de transformações ocorridas no âmbito social, cultural e econômico na

segunda metade do século XX. Nesse período, importantes movimentos sociais e culturais⁷ marcaram a história da humanidade. A incorporação da ciência e das inovações tecnológicas trazidas pela microeletrônica, informatização, digitalização, automação, robótica e globalização, foram revolucionando o mercado industrial e impondo novos ideais de ser humano e de trabalhador.

Tomando como exemplo o modo de produção dominante nos anos 1970, por exemplo, a organização e gestão de trabalho baseavam-se no sistema industrial *taylorismo/fordismo*, caracterizado pela acumulação de capital. A estrutura do padrão produtivo nessa época baseava-se na fragmentação e repetitividade das tarefas pela produção em massa. As atividades se limitavam a uma atuação rígida do trabalhador, exclusiva do fazer técnico, obedecendo a uma hierarquização no posto de trabalho. “O fundamento dessa organização era a separação entre as atividades intelectuais e instrumentais” (KUENZER, 2008, p. 9). A capacidade do trabalhador era associada às atividades operacionais, cujas destrezas demandavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos (ANTUNES, 2006). Desse modo, o ideal de ser humano que a escola deveria formar vai sendo moldado pelo modelo fabril de produção.

Nessa época o conhecimento era tratado de forma inquestionável, dado como pronto. A educação era vista como moldagem e o currículo se fundamentava basicamente em duas questões: “o que ensinar” e “como transmitir o conhecimento”, caracterizando assim um modelo de currículo delineado com objetivos claros e planos rígidos de ensino, seguindo uma lógica disciplinar (ZABALLA, 1998). Especificar as habilidades necessárias para atender as ocupações impostas pelo mercado era suficiente para proceder ao planejamento educacional, bem como “elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA, 2000, p. 20).

Diante de um modelo de trabalho esvaziado de conteúdos e de significado, padrões rígidos se estabeleciam mediante parâmetros de certezas e comportamentos definidos também refletidos no âmbito educacional (KUENZER, 2008). Seguindo a mesma lógica do trabalho a formação escolar dessa época foi marcada pelo desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos. A pedagogia priorizava conteúdos fragmentados, organizados em sequências rígidas, exigindo dos estudantes uniformidade de respostas, visto

⁷ Alguns movimentos que se destacaram foram: Independência das antigas colônias européias, continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos de contracultura, movimento feminista, libertação sexual, lutas contra a ditadura militar no Brasil, etc. (SILVA, 2000).

que os procedimentos também eram padronizados. Estabelece-se, portanto, no campo da educação, organização, estabilidade, certeza, previsibilidade (KUENZER, 2008a).

Mas em meio ao progresso, o mercado de trabalho vai impondo a necessidade de fluxo rápido à mercadoria e o modelo de produção em massa (taylorismo/fordismo) começa a entrar em decadência. A produção, até então em massa, começou a acontecer em função da demanda e não mais com o objetivo de estocar. O mundo começou a viver o desaparecimento de profissões repetitivas. Estas, por sua vez, deram lugar às máquinas. Aos homens e mulheres passou-se a exigir um trabalho de “[...] natureza mais criativa e intuitiva, tanto na criação artística quanto científica” (Oliveira, 2008, p. 10). Rapidamente “as habilidades fica[ram] velhas e desatualizadas” (p. 30). As crescentes exigências por produtividade e qualidade no exercício da profissão colocaram o homem diante da necessidade de contínua busca por superação pessoal.

Sempre focando na redução de custos, as empresas começaram a investir pesado na aquisição de novas máquinas. O cenário passou a ser de automatização e com isso, redução de postos de trabalho. O modelo de produção agora passava a ser conhecido como *toyotismo*. Nessa circunstância, o trabalhador se viu diante de uma demanda de mão-de-obra que exigia conhecimentos voltados para programar máquinas, corrigir erros, buscar soluções rápidas e eficientes, gerenciar equipes, saber outras línguas (visto que muitos equipamentos vinham de outros países), etc.

Assim, a fim de viabilizar a otimização do trabalho, estabeleceu-se no interior das empresas a necessidade de qualificação para o trabalho e o controle da qualidade total. Adotou-se o trabalho em equipe e em função do “bom” desempenho do trabalhador, surgiram os postos de liderança e certo “reconhecimento” a partir do alcance de metas preestabelecidas. Mesmo que o trabalhador estivesse em precárias condições de trabalho por se ocupar entre diversas funções sob um rígido controle de tempo para a execução das tarefas, o aumento da responsabilidade dava-lhe certo *status*. Essa nova condição foi impondo a necessidade de buscar novos conhecimentos, de adquirir novas habilidades (ANTUNES, 2006). Portanto, o trabalhador começa a sair de uma situação de “deter o conhecimento” (obtenção de títulos) para “ser competente”⁸ (saber solucionar problemas).

⁸Para Ramos (2001, p. 118), “competência é o conjunto complexo e integrado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver os problemas com os quais elas defrontam, de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional”.

Além das habilidades técnicas e gerenciais, o caráter empreendedor também começa a ter prioridade no mundo do trabalho e tudo isso passa a ser visto como forma de se vislumbrar “mais chances” de garantir empregabilidade. A ciência e a técnica passaram a ser cada vez mais importantes para potencializar o trabalho. Dentre os saberes demandados, destacam-se: saber gerir a produção e a si próprio, tomar decisões, saber enfrentar situações de constantes mudanças e intervir no trabalho, ser eclético, saber se integrar, trabalhar em equipe, ser flexível, ter autonomia, saber lidar com as emoções e desafios, ser criativo; saber planejar, executar, verificar, e atuar corretivamente (KUENZER, 2008; MOURA, 2004). Constatase, portanto, que, o que antes se baseava na rígida separação entre planejamento e execução precisava agora de integração. A participação do trabalhador no processo de produção passava a ser entendido como necessidade. O trabalho passou a estar subordinado ao capital. “Vend[ia]-se para produzir, ao invés de se produzir para vender” (MOURA, 2004, p. 74).

Em meio à efervescência da globalização⁹ o mundo vive um intenso progresso. A expansão geográfica dos sistemas de transporte e de comunicação interliga o mundo. Com o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, as práticas de produção, circulação e distribuição do trabalho se ampliam constituindo um cenário cada vez mais diversificado e competitivo. A ampliação dos fluxos de comércio mundial e de investimento internacional contribui para o surgimento de mercados de massas globais. O surgimento de bancos, seguros, hotéis, aeroportos, e o desenvolvimento do turismo, por exemplo, resultam no surgimento de novos setores de produção (HARVEY, 2008; CORRÊA, 2006). O rápido avanço tecnológico foi permitindo no âmbito do trabalho que vivências simultâneas em espaços e tempos diferentes pudessem acontecer. Emerge, portanto, novas maneiras de fornecimento de serviços, novos mercados e novas exigências para o trabalhador (HARVEY, 2008; CORRÊA, 2006).

Nota-se, portanto, um período pós-guerra marcado por “anos de paz social e crescimento econômico”, conforme destaca Corrêa (2006); contudo o autor alerta para o fato de que isso não significa que tenha deixado de existir “desequilíbrios econômicos”¹⁰. Se por um lado esse foi um período de “paz social e crescimento econômico”, isso se deu à custa de uma atuação rígida e condições precárias do trabalhador fazendo-se notar a exploração do trabalho assalariado.

⁹ Embora a globalização tenha se intensificado nos últimos 30 anos, a mesma se faz presente desde as trocas econômicas a longa distância, nos acordos políticos, internacionais, no turismo mundial, no avanço da tecnologia eletrônica de comunicação, nos padrões migratórios mais fluidos (GIDDENS, 2008).

¹⁰ Segundo Corrêa (2006, p. 7), os desequilíbrios econômicos dessa época “foram interpretados como perturbações transitórias e localizadas, capazes de serem reabsorvidas com políticas estabilizadoras [...]”.

É importante ressaltar o conturbado período de reestruturação econômica e de ajustamento social e político da década de 1970, marcado pela recessão. , pouco a pouco tornaram obsoletos os modelos hierarquizados e rígidos. O trabalho temporário e a terceirização cresceram de tal modo que a instabilidade aflorou intensificando a precarização do trabalho e se instalando modelos cada vez mais flexíveis de trabalho (FRIGOTTO, 2005). Em função do “bom” desempenho do trabalhador surgiram os postos de liderança mediante o alcance de metas preestabelecidas; e isso levava os trabalhadores a exercerem horas extras sem ganhos proporcionais. Em busca de menores custos de produção e do barateamento cada vez maior da mão-de-obra, os grandes empresários ficavam com os grandes lucros enquanto para os trabalhadores sobrava trabalho cada vez mais precarizado (HARVEY, 2008; ANTUNES, 2006; LASSANCE e SPARTA, 2003).

Incertezas e oscilações foram se refletindo de forma intensa no mercado de trabalho. Antunes e Alves (2004, p. 336) explicam que o mercado de trabalho foi sofrendo uma “reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais¹¹”.

Evidencia-se, portanto, um modelo flexível de produção de capital apoiado na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 2008). Essa flexibilização foi descrita por Vasapollo (2006, p. 45) como o “mal estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais”. O autor explica ainda que a flexibilização significa:

Liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade da empresa para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite; faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para poder participar de uma concorrência internacional; possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.); liberdade para destinar parte de suas atividades a empresas externas; possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras

¹¹ Que garantem os direitos trabalhistas.

emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa (VASAPOLLO, 2006, p. 45-46).

A competitividade e a concorrência se intensificaram, as margens de lucro se estreitaram. Aumentou o número de empregos temporários (informais) e de desempregados. Trabalhadores passaram por situações de demissões em massa. As empresas passaram por um processo de enxugamento das estruturas de operação. Desse modo, segundo destaca Corrêa (2006, p. 239), o “trabalho autônomo e diversas alternativas de inserção informal” (CORRÊA, 2006, p. 239) foram prevalecendo no cenário produtivo como nova forma de sobrevivência. Diante desse cenário, expande-se “o trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, etc.” (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 337). Em meio a essa situação, os trabalhadores expulsos do mercado de trabalho formal passaram a integrar o “terceiro setor”, ainda que também de modo precário, desenvolvendo “atividades não lucrativas, não mercantis”. Com o crescimento do trabalho informal, os trabalhadores começaram a ter menos acesso a oportunidade de carreira e a se deparar com a rotatividade, fato que os deixavam cada vez mais à margem da vulnerabilidade (HARVEY, 2008). “[O] salário pass[ou] a vir diretamente do trabalho [realizado], não mais de um emprego”, afirma Oliveira (2008, p. 23). No intuito de reduzir custos as empresas começaram a selecionar seus funcionários e isso fez com que o trabalhador se visse diante da necessidade de incremento da escolarização e da capacitação, uma vez que o mercado de trabalho passou a priorizar, segundo Frigotto (1995, apud LIMA, 2004, p. 61),

[...] aquele trabalhador com formação geral básica e sólida que permite ser treinado e retreinado conforme as exigências do mercado, subordinado à lógica da exclusão social; cujas competências se definem pela capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade e criatividade, adequados às exigências da competição intercapitalista global.

O trabalhador com mera informação sobre um determinado tipo de atividade passou a ser substituído por outro modelo de trabalhador – aquele que detém conhecimentos teóricos, porém, que os aplica e explica suas técnicas (VASAPOLLO, 2006). Segundo enfatiza Deluiz (2006), passou a importar não apenas o fato de possuir conhecimentos (escolares e/ou técnico-profissionais), mas, sobretudo, a capacidade de mobilizá-los diante dos desafios. Nesse sentido, a busca pela formação escolar começou a se intensificar, visto que o aprimoramento dos recursos humanos passou a ser indispensável para o setor empresarial. A educação passou

a ser vista como “o principal capital humano enquanto concebida como produtora de capital de trabalho, potencializadora do fator trabalho” (SILVA, 2011, p. 254). Silva (2011, p. 253) pontua que “a escola pass[ou] a ser vista como local destinado a treinar mão de obra para o mercado de trabalho”. O nível de escolaridade passou a estar diretamente vinculado ao aumento da capacidade de produtividade individual, uma vez que “o caráter inovador da modernização demandava mão-de-obra qualificada e conhecimento especializados pelos trabalhadores [...]” (p. 253). Na visão de Theodor W. Schultz, “a educação aumentaria o nível de desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos” (apud SILVA, 2011, p. 253). Desse modo, a Teoria de Capital Humano repercute nas políticas de qualificação e formação profissional e consequentemente em reformas educacionais.

A educação passou a ser encarada como facilitadora de acesso e permanência no mercado produtivo. O diploma se constituiu em uma “moeda educativa reconhecida no mercado de trabalho” diz Corrêa (2006, p. 16). Desse modo, começou a se impor a necessidade de uma política de formação e qualificação profissional “orientada para fazer emergir uma formação cultural para a autonomia e liberdade dos sujeitos” (FREITAS, apud CORRÊA, 2006, p. 250). Na opinião de Leite (1995, p. 11, apud SANTOS, 2006, p. 196),

(...) o novo perfil e o novo conceito de qualificação, vai além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não basta mais que o trabalhador saiba *fazer*; é preciso também *conhecer* e, acima de tudo, saber *aprender*.

Assim, as transformações no mundo foram impondo novas capacidades cognitivas e também de relacionamentos para o trabalhador, destacadas por Kuenzer (2008, p. 2) como:

Análise, síntese, estabelecimentos de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagens, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à instituição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

Em meio a esse cenário, o trabalhador, para garantir espaço no mercado de trabalho, viu-se na obrigação de correr atrás de qualificação, de aprender novas habilidades para crescer e desenvolver-se profissionalmente, além de decidir sobre seu trabalho e carreira. Tudo isso foi repercutindo na necessidade de reformas no campo da educação. De acordo com os estudos, a nova cultura do trabalho precisaria estar inserida no contexto da formação para o

trabalho. Diante de uma tendência que passou a valorizar a “prestação de serviços”, o emprego assalariado foi deixando de ser o principal elemento de integração profissional. Corrêa (2006) lembra que a forma alternativa de inserção no mercado de trabalho sem acesso aos direitos previstos na legislação trabalhista foi legitimada pelo Governo e pelas empresas. E, segundo o autor, em uma sociedade excludente, um dos desafios para o trabalhador passou a ser “empreender a emergência de novas modalidades sociais de produção de identidade [...]”.

Desse modo, a questão social da formação educacional, da qualificação¹² profissional, bem como da responsabilidade pela empregabilidade, passou para o plano individual; ou seja, tudo isso passou a ser de responsabilidade do trabalhador, que, a partir de então, passou a ter que se responsabilizar em garantir a atualização de suas competências frente às exigências do sistema produtivo, pois a sociedade não era mais responsável por garantir ou não empregos (CORRÊA, 2006; DELUIZ, 2000).

É importante ressaltar que toda essa conjuntura foi reflexo do neoliberalismo, que teve como elementos básicos a “não intervenção estatal (desregulamentação), o estímulo ao livre comércio (liberdade econômica), a privatização de empresas públicas e o individualismo” (SILVA, 2011, p. 257). “No Brasil, a onda neoliberal foi responsável pelo aumento da informalidade, a precarização dos contratos e condições de trabalho. A precarização/falência dos serviços públicos, a flexibilização dos direitos sociais (transporte, saúde, educação, habitação)” (PINTO, 2007, apud SILVA, 2011, 258).

Em face de todas essas transformações, Lassance e Sparta (2003) advertem sobre a importância de se esclarecer os jovens. Na visão dos autores é preciso promover uma reflexão crítica e ética sobre o compromisso social contemporâneo, sobre a necessidade de uma postura ética de comprometimento social, ser agente de mudança, estar preparados para incertezas e instabilidades, pois “[o] jovem busca uma permanência e rigidez no mercado de trabalho não mais existente na sociedade pós-industrial” (p. 17).

Embora tenha havido ferrenhas críticas¹³ às discussões que embasaram reformas na educação profissional decorrentes dessas transformações no mundo produtivo, as reformulações nos projetos educativos foram propostas na tentativa de atender às novas

¹² Castro (apud CORRÊA, 2006, p. 247) destaca três concepções de qualificação, dentre várias existentes: “conjunto de características que se expressam nas rotinas de trabalho; grau de autonomia do trabalhador e grau de controle gerencial; base para assumir posições em hierarquias de *status*”.

¹³ Alegava-se que a formação do trabalhador se reduziria à esfera profissional voltando-a para o atendimento imediato das necessidades do mercado de trabalho e das exigências empresariais (DELUIZ, 2000).

demandas, uma vez que o mundo do trabalho, em constante estado de mutação, foi propondo novos ideais de ser humano e consequentemente, novos ideais de formação.

3.2 Reforma na educação profissional

Falar da educação profissional técnica de nível médio nos remete a um cenário de mudanças no mundo produtivo. A maneira de conceber a educação profissional no país sofreu alterações em decorrência da reforma no sistema industrial e da incorporação da ciência e das inovações tecnológicas no mundo do trabalho trazidas pela microeletrônica, informatização, digitalização e globalização, conforme já visto no item anterior.

Observa-se que um novo modo *operantis* de trabalho capitalista se fez anunciar através de formas de organização e gestão emergentes. Em decorrência dessa (re)organização no mundo do trabalho os projetos educativos começaram a ser revisados, surgindo no âmbito político-educacional preocupações com a formação profissional. Considerando esse entrelaçamento do mundo social, econômico e educacional, ações educativas vão sendo propostas na tentativa de melhor atender às demandas postas.

Na visão de Manfredi (2002), a reforma na educação profissional teve como objetivo a modernização do ensino médio e profissional no Brasil de modo a acompanhar o avanço tecnológico e se adequar às demandas postas no mundo do trabalho. Foi com esse espírito que diversos debates resultaram na reforma da educação profissional na década de 1990. Segundo Kuenzer (2008, p. 1) “os novos projetos pedagógicos não nascem das ideias dos intelectuais, [mas] eles são determinados pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho”.

Assim, com o aval de educadores brasileiros, no início da década de 1990, começam a surgir estudos de reestruturação do sistema educacional “fundado na perspectiva de atender às necessidades do sistema produtivo” (SANTOS, 2006, p. 198). No âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC, atual Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC, na década de 1990, despontam preocupações “em alinhar a formação de técnicos à reestruturação produtiva e, ao mesmo tempo, fortalecer essas instituições diante do novo cenário político do país” (RAMOS, 2006, p. 287). A reformulação na educação profissional foi apontada por pesquisadores e representantes do setor empresarial como necessária para elevar seus padrões de qualidade no campo produtivo (SANTOS, 2006).

3.2.1. Legislação

No contexto da legislação da educação profissional, em virtude das transformações no mundo do trabalho, prevê-se uma formação profissional voltada para o trabalhador com “maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 2001, p. 113).

No que trata da educação profissional técnica de nível médio, destacam-se os seguintes documentos normativos: Lei Federal n. 9.394/96, o Decreto n. 2.208/97, a Resolução CNE/CEB n. 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer CNE/CEB n. 16/99, que fundamenta a Resolução CNE/CEB n. 04/99, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Referenciais Curriculares Nacionais e o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2000; 2001).

A partir da LDB 9.394/96, a educação profissional passou então a estar oficialmente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (art. 1º, § 2º). Sua finalidade, conforme atesta o artigo 2º, é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Ademais, a referida Lei determina que a educação profissional seja “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). A Lei permitiu que a educação profissional fosse desenvolvida por diferentes estratégias. A partir de então, novos ambientes de formação além da escola, como por exemplo, os ambientes de trabalho, poderiam ser considerados como espaços de formação (RAMOS, 2006; BRASIL, 2001). Ademais, a referida Lei determina que a educação profissional seja “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40).

Em 1997, o Decreto 2.208/97, que à época de sua publicação foi bastante criticado por estudiosos como Frigotto (2006), por exemplo, veio regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96 (BRASIL, 2001), que trata da educação profissional, definindo os objetivos, os níveis e as formas de oferta da educação profissional. A educação profissional poderia a partir de então ser ofertada por escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho, na forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. Na ocasião, passou a se constituir de três níveis: básico, técnico e tecnológico; e o currículo dos cursos técnicos passou a inserir ‘habilidades e competências’.

Deliberou-se ainda que seriam estabelecidas diretrizes curriculares nacionais por área profissional para orientações aos currículos¹⁴.

Assim, em 1999, a Resolução CNE/CEB nº 04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, divulgou “os princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico” (BRASIL, 2001, p. 151). As Diretrizes teriam como objetivo auxiliar as escolas na adequação do currículo às tendências do mundo do trabalho. Nesse mesmo ano, publica-se também a Resolução CNE/CEB nº 04/99, “em função da necessidade do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional” (NEY, 2006, p. 272). Segundo Ney (2006), “é obrigatória e fundamental para a construção dos currículos por competências pelas diversas escolas, tendo em vista que estabelece todas as diretrizes para sua concepção” (p. 272).

Segundo consta nos documentos normativos, para estar em sintonia com os propósitos e dinâmicas do contexto socioeconômico emergente, a legislação defende a adoção uma nova concepção e configuração metodológica para os currículos. Assim é proposta a formação por competências. E tratando-se especificamente de um curso técnico, o currículo por competência deveria então:

Organizar diferentes recursos e atividades facilitadoras dessa construção, integrando teoria/prática, articuladas de tal modo que produzam os resultados esperados nos alunos. Para que estes construam e adquiram conhecimentos e informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares do processo produtivo, decidindo como fazer, quando, onde, com quem, com quem e para quem fazer, requer que sejam desafiados pelos professores a desenvolverem variadas atividades que exijam estudo, aplicação, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção, etc., através de esforços individuais e coletivos (BRASIL, 2001, p. 8).

Ao focar em uma formação para o emprego e propor um diálogo diretamente relacionado com a lógica do mercado disseminou-se no âmbito da reforma da educação profissional um discurso de “cultura empresarial” (SILVA, 2011; BANCO MUNDIAL,

¹⁴ Em 2004, durante o Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva o Decreto 5.154/2004 revoga o Decreto 2.208/97. A partir de então, a educação profissional passou se constituir não mais por três níveis, mas por formas diferenciadas de ensino: formação inicial e continuada de trabalhadores, formação profissional técnica de nível médio e formação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; previa não apenas a forma concomitante e sequencial de oferta, mas agora, a concomitante, a integrada e a subsequente.

1989). O disposto no artigo 7º da Portaria 646/97¹⁵ evidencia a preocupação em ajustar a educação profissional às demandas do setor produtivo, conforme segue:

A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Diante desse paradigma, a legislação da educação profissional aponta a necessidade de uma “completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional”, devido à revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho (BRASIL, 2001).

É importante ressaltar que o Parecer CNE/CEB n. 16/99, que “Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” ao historiar as mudanças no mundo do trabalho aborda que até meados da década de 1970, a formação profissional se propunha a treinar os estudantes para a produção em série e padronizada, ou seja, para o modelo de acumulação de capital baseado no fordismo/taylorismo. O papel do trabalhador era o de desempenhar tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Visto que o fordismo/taylorismo primava pela rígida separação entre o planejamento e a execução, apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade. Apenas os que exerciam atividades gerenciais precisavam de conhecimento voltado para a autonomia, saber técnico e organizacional (BRASIL, 2005). Contudo, com as transformações no setor produtivo, as empresas passaram a priorizar trabalhadores mais qualificados. Nesse sentido,

A educação profissional passa a requerer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (p. 22).

Entendeu-se, na época, ser necessário que “o técnico [tivesse] um perfil de qualificação que lhe permit[isse] construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva” (Parecer 16/99, p. 30). “Um técnico precisa ter competências para

¹⁵ Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências.

transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho” (Parecer 16/99, p. 29). Portanto, surge a emergência de um “novo modelo de educação centrado em competências por área” (Parecer 16/99, p. 30). Desse modo, sob a justificativa de que era necessário adequar a educação profissional aos novos padrões produtivos da sociedade globalizada, a reforma foi disseminada e a educação profissional passou a ser concebida como “importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (Parecer 16/99, p. 22).

No entendimento de Kuenzer, (2008a, p. 3),

A qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão científico, ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas de prática social e produtiva.

No contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL,1999) e os Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico (BRASIL, 2000), bem como as “Orientações para formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na resolução CNE/CBE nº 04/99” (BRASIL, 2001), apresentaram a adoção de uma prática pedagógica que viesse superar modelos fragmentados, ainda presentes no ensino. Na nova proposição, a formação geral do cidadão e o contexto sócio-histórico-cultural entraram em cena com uma nova configuração metodológica para os currículos. Neste sentido, a legislação coloca em questão o ser humano ideal que a escola deveria ajudar a formar. Deveria haver a substituição do modelo centralizador, ainda presente na formação profissional, pelo modelo aberto e flexível, visto como fundamental para atender as novas demandas no mundo do trabalho contemporâneo. Para isso, alguns pontos precisariam ser considerados dentro do novo contexto e **Silva (2000)** traz à reflexão pontos importantes que devem embasar o currículo, como por exemplo:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimista e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania no moderno Estado-Nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2000, p. 14).

Ao idealizar um determinado perfil de trabalhador o tipo de conhecimento necessário para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, a legislação que embasa a formação profissional visualizou como ideal, o currículo por competências¹⁶. Este modelo de currículo atenderia, na concepção da legislação, as atuais demandas no mundo do trabalho. Assim, a legislação apresenta uma nova concepção de formação profissional, não mais cultivada pelo paradigma da pedagogia tradicional, que considera o aluno como um ser passivo e estabelece o currículo “antecipadamente, de modo linear, sequencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas” (MORAES, 1997, p. 146). Nessa lógica disciplinar, até então utilizada como referencial organizador nos currículos, o foco estava na distribuição dos conteúdos da disciplina, não havia preocupação em observar as necessidades formativas gerais do aluno, as disciplinas eram o eixo estruturador do currículo e os conteúdos eram apresentados de forma independente, cada disciplina pensando isoladamente (BRASIL, 2001; ZABALLA, 1998). Os conhecimentos eram estruturados de forma compartimentada, fragmentada, descontextualizada.

A partir da nova proposta de formação profissional trazida pela legislação, a lógica disciplinar deveria ser substituída pela interdisciplinar, cujo foco se volta para as necessidades educativas do aluno, integrando disciplinas através do diálogo entre os conceitos fundamentais da disciplina, da teoria do conhecimento e da metodologia. Nessa concepção, a avaliação, conseqüentemente, sofreria modificações ao valer-se do registro de resultados e não mais de notas. Trata-se de uma avaliação por competências, que “requer avaliação processual diagnóstica, inclusiva, formativa, com recuperação no próprio processo de formação” (BRASIL, 2001, p. 11).

Destaca-se ainda a necessidade de ampliar os ambientes de aprendizagens para além da sala de aula; de ver o professor como um facilitador e não detentor do conhecimento; de estimular no aluno a participação e a criatividade e não mais a passividade diante do conhecimento; de propor uma prática pedagógica que provoque os alunos em situações de desafios e que promova simulações da atuação profissional (BRASIL, 1999; 2000; 2001).

¹⁶ O termo “competências” foi muito utilizado nos documentos que embasaram a reforma educacional proposta pelo então governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais de diversos níveis de ensino. O termo foi propagado por autores como Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, tido como um dos mais conceituados estudiosos desse tema, que define o termo como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999).

No caso específico de um curso técnico de música (foco desta pesquisa), o currículo por competência deveria:

Organizar diferentes recursos e atividades facilitadoras dessa construção, integrando teoria/prática, articuladas de tal modo que produzam os resultados esperados nos alunos. Para que estes construam e adquiram conhecimentos e informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares do processo produtivo, decidindo como fazer, quando, onde, com quem, com quem e para quem fazer, requer que sejam desafiados pelos professores a desenvolverem variadas atividades que exijam estudo, aplicação, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção, etc., através de esforços individuais e coletivos (BRASIL, 2001, p. 8).

Visualiza-se nos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico – Artes/Música (BRASIL, 2000), além de uma nova configuração para os currículos de música, uma crítica aos cursos existentes até então, por “desconhecerem ou não reconhecerem a relação do mundo do trabalho com as artes”, por “não levar em conta a necessária inserção no mundo do trabalho e as mudanças tecnológicas que se processaram na área” (BRASIL, 2000, p. 14). O documento enfatiza ainda a necessidade de se pensar o técnico como artista, aquele que dialoga com as novas tecnologias, as outras artes e áreas do conhecimento para incorporar ao fazer musical a capacidade de empreendedorismo, da auto-gestão, da criatividade, da produção artística, de saber coordenar projetos culturais integrados às outras artes, multimídias e multimeios, etc. As escolas de música deveriam, portanto, oferecer uma formação profissional que possibilitasse ao músico condições para transformar e criar novas condições de trabalho (BRASIL, 2000).

Embora a legislação que trata da educação profissional propagasse todas essas necessidades de alterações curriculares às escolas de música, surgem indícios de que os currículos foram apenas ajustados, mas não apropriados e alterados na prática pedagógica do dia-a-dia. Werlang (2011) afirma que:

O que realmente houve foi uma ‘maquiagem’ no que vinha sendo feito, objetivando passar uma impressão de que a legislação estava sendo observada. Em muitas instituições é possível encontrar duas organizações curriculares, uma para atender a legislação e outra para efetivamente ser implementada (p. 9).

Na opinião do autor, em muitos contextos educacionais a implementação da legislação foi interpretada como precipitada, sem orientações precisas e suporte técnico qualificado para

as instituições de ensino, sem um programa de qualificação docente para que os professores pudessem atuar sob uma nova concepção de educação (WERLANG, 1999; 2011). Reafirmando essa colocação, uma das questões abordadas sobre a reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica com base no Decreto nº 2.208/97 e na Portaria nº 646/97¹⁷ no Seminário Nacional de Educação Profissional, “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”¹⁸ foi o autoritarismo com que se conduziu a reforma, interpretada como camisa de força. No entanto, independente das críticas, os currículos tiveram que ser reformulados e as escolas tiveram que se mobilizar para cumprir as determinações da legislação.

3.2.2 Princípios norteadores para os currículos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico apresentam sete princípios norteadores para a construção dos currículos dos cursos técnicos, conforme Artigo 3º:

- I- Independência e articulação com o ensino médio;
- II- Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III- Desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- IV- Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V- Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI- Atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII- Autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Embora não seja nossa intenção discorrer aqui cada um dos quesitos mencionados no artigo descrito, é importante destacar que um exercício profissional competente, na visão de Franco et al. (2004, p. 93),

[...] implica um efetivo preparo par enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos

¹⁷ Trata da implantação do disposto nos artigos 39 a 42 e 88 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e outras providências.

¹⁸ Realizado nos dias 16 e 18 de junho de 2003, com a participação de consultores, membros de Conselhos Estaduais de Educação, professores e dirigentes dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias (BRASÍLIA, 2003).

resultados, que demonstre senso de responsabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Quanto à flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, os autores destacam que se trata de um planejamento em conexão com a realidade no mundo do trabalho. O currículo deve permitir que os alunos construam seus próprios itinerários formativos de acordo com seus interesses e possibilidades. Nesse modelo de organização flexível de currículo, a escola deve permitir atualizações e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptações às mudanças, trazendo, inclusive, a interdisciplinaridade como “forma integradora de tratamento de estudos de diferentes campos” (FRANCO et al., 2004, p. 80).

Diante de um cenário de precarização no trabalho, a construção dos perfis profissionais deve buscar estratégias que possibilitem ao egresso “transitar por outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (FRANCO et al., 2004, p. 80), supondo-se, portanto, um trabalhador polivalente. Com essa finalidade, a organização curricular deve prever atividades que provoquem a “criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (FRANCO et al., 2004, p. 81).

A respeito da autonomia, os autores apresentam-na de duas formas: 1) autonomia escolar – aquela vinculada à elaboração e execução dos projetos pedagógicos; 2) autonomia intelectual e ética do sujeito. A autonomia escolar,

[...] inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e do funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional (FRANCO et al., 2004, p. 83).

A autonomia intelectual e ética do estudante diz respeito à liberdade de escolha das atividades laborais como na definição de seu itinerário formativo, “procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade” (FRANCO et al., 2004, p. 75). A autonomia intelectual e ética, segundo Franco et. al. (2004), remete às novas formas de gestão de trabalho, uma vez que

Os trabalhadores autômatos serão substituídos cada vez mais por trabalhadores autônomos, que possam trabalhar em equipe, tomar decisões em tempo real durante o processo de produção, corrigindo problemas, prevenindo disfunções, buscando qualidade e adequação ao cliente (FRANCO et al., 2004, p. 75).

Embora se defenda a autonomia da escola na elaboração e execução de seus projetos pedagógicos, e do aluno na escolha de seu itinerário formativo, Franco et. al. (2004, p. 67) destacam essa autonomia como “desejável, mas, por enquanto, irreal e idealizada”. Orientados, portanto, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas por área profissional (BRASIL, 1999), os currículos dos cursos técnicos deveriam passar a inserir ‘habilidades¹⁹ e competências²⁰’ em sua estrutura pedagógica. A visão de Ramos (2006, p. 301) sobre a noção de competências nos currículos é de que este foi o “elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas [...]”. A autora afirma que:

[...] os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos. Por essa perspectiva o foco do processo de ensino/aprendizagem foi retirado dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências (RAMOS, 2006, p. 301).

Em síntese, essas foram as substituições promovidas pela reforma dos anos 1990: no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho (RAMOS, 2006, p. 302).

Almeida (2003) destaca que as estratégias adotadas pela então SEMTEC/MEC²¹ para a implementação de um novo currículo de cursos técnicos gerou críticas de diversos segmentos da sociedade e da própria comunidade escolar. A autora acrescenta que

O que acontece, via de regra, concretiza-se em um expediente autoritário, imposto ‘de cima para baixo’, mediante o qual a equipe de gestores das

¹⁹ De acordo com Franco et al. (2004, p. 77), “a habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora”.

²⁰ “[...] entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (FRANCO, et al., 2004, p. 77).

²¹ Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Atualmente, Secretaria de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica – SETEC/MEC.

instituições escolares recebem uma série de comunicados e orientações paralelas, enviados pelas Secretarias de Estado, ou pelo próprio Ministério da Educação (MEC), a partir dos quais são informados da necessidade de seguir as Diretrizes curriculares Nacionais (e seus desdobramentos) já consubstanciadas em leis, pareceres e decretos (ALMEIDA, 2003, p. 67).

A esse respeito, Almeida (2003) diz o seguinte:

Apenas recentemente [...] o PROEP²² começou a desenvolver timidamente seminários para a comunidade escolar, com vistas a difundir suas concepções e conquistar adesões. Contudo, além de tardia, uma vez que excluiu o segmento escolar da definição da reforma, trata-se de uma iniciativa ainda restrita, com pouco alcance nos âmbitos regionais e nenhum nas esferas locais (ALMEIDA, 2003, p. 132)..

Franco et. al. (2004) também reafirmam que não houve por parte do sistema educacional brasileiro, “capacitações adequadas aos gestores, diretores e professores que lhes possibilit[assem] elaborar planos pedagógicos adequados às necessidades específicas dos demandatários potenciais e, muito menos, consistentes com as peculiaridades regionais” (p. 67).

3.2.3. Implementação da reforma curricular no cenário musical

Diante do paradigma apresentado, por determinação do MEC, todas as instituições com oferta da educação profissional deveriam iniciar uma completa revisão em seus currículos (BRASIL, 2001). Na área de artes-música, as proposições de mudanças nos currículos de cursos técnicos deveriam estar subsidiadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico (BRASIL, 1999) e pelos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico – área profissional: Artes – subárea: Música (BRASIL, 2000). Conforme consta,

A área profissional de Artes está voltada para a criação, desenvolvimento, difusão e conservação de bens culturais, assim como de serviços culturais, representados na forma de linguagem artística, ideias, entretenimento. A

²² Programa de Expansão da Educação Profissional.

natureza das atividades de produção da área define-se pelo desenvolvimento, organização, formatação, criação (produção) de linguagens (sonora, cênica e visual), bem como pela sua preservação e suas eficazes e estéticas interpretação, utilização e perpetuação (BRASIL, 2000, p. 4).

No que trata da subárea Música, previu-se uma formação profissional voltada para o “artista músico”. A visão de “artista músico” faz menção ao rompimento das amarras da tradição, cujo foco é o músico instrumentista com uma formação tecnicista. O perfil de “artista músico” prevê uma preparação musical voltada não apenas para tocar um instrumento, reger, compor ou cantar, mas também saber manipular novas tecnologias em prol de uma atuação profissional que lhe permita extrapolar a *performance*. Para esse perfil a legislação propõe, inclusive, conhecimentos de técnicas de inserção no mercado de trabalho, que possibilite a criação de novas formas e espaços de atuação.

Os Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico evidenciam, para a maioria dos profissionais da música, uma atuação como profissionais autônomos, ou *freelancers*, que já utilizam em suas atividades profissionais equipamentos tecnológicos, criam novas formas e espaços, demonstram diversidade, o que já revela um perfil de “artista músico”. Diante das inovações tecnológicas²³, entendeu-se como necessário que os cursos de formação profissional técnica atentassem para essa realidade e incluísse nos currículos formas que possibilitassem ao músico a ampliação de sua atuação no mercado de trabalho (BRASIL, 2000).

A base legal da educação profissional técnica explicita um campo de trabalho em expansão para o músico deixando evidente que é necessário durante a formação profissional o desenvolvimento de habilidades voltadas para o saber explorar, criar, gerenciar, agir na e para a diversidade. A produção cultural, o turismo cultural, o lazer e o entretenimento no Brasil estão postos como setores emergentes no século XXI. Nesse sentido, a legislação aponta a necessidade de uma formação articulada com o mercado, prevendo o desenvolvimento da “capacidade de pensar, de aprender coisas novas, de criar, de empreender e de fazer acontecer” (BRASIL, 2000, p. 11).

A partir dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico – Artes/Música a Formação Profissional Técnica de Nível Médio em Música adquire uma “nova” configuração para os currículos organizada a partir de habilidades, competências e bases tecnológicas (BRASIL, 2000). A proposta de reformulação curricular dos cursos

²³ Rádio, televisão, cinema, teatro, internet, entre outros.

técnicos apresentada pelos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000) defende a seguinte proposição:

Formar os artistas tecnicamente não é mais o suficiente. É preciso prepará-los para gerir suas próprias carreiras, sensibilizá-los quanto ao ambiente em que vão trabalhar, iniciá-los em outras formas de arte. O mundo do trabalho do artista está se voltando para aqueles que são cultos, curiosos e empreendedores, o que impõe uma aprendizagem integrada e uma diversificação de visões artísticas (BRASIL, 2000, p. 7).

Assim as escolas de música e conservatórios iniciaram um processo de reformulação dos currículos de cursos técnicos. A esse respeito, Souza (2008) em sua tese de doutorado pontua que os projetos político-pedagógicos (disponíveis no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos - CNCT) reproduziram literalmente as proposições sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que, em sua opinião, demonstra “pouca interação com o processo de implementação” (SOUZA, 2008, p. 205).

Durante o XI Encontro Anual da ABEM²⁴, o desconhecimento das escolas de música e conservatórios sobre o que, de fato, significavam as alterações curriculares propostas pela legislação no contexto das escolas de música foi ponto publicado no Relatório do Grupo de Trabalho voltado para o Ensino Profissionalizante. Mediante a proposta de reformulação imposta pela legislação em todos os níveis da educação e as discussões promovidas no referido Encontro da ABEM, as escolas de música precisariam mobilizar mudanças de atitudes perante o currículo e o aluno e não apenas mudanças documentais. Essa reformulação demandaria mudanças na forma de integrar conhecimentos e o professor teria papel fundamental nesse novo processo de formação profissional, segundo a visão de educadores e educadores musicais (HENTSCHKE, 2003; VIEIRA, 2003; KLEBER, 2003).

O tema foi alvo de debates em todos os níveis da Educação Profissional. As preocupações que permearam os discursos no debate do Fórum 2 – “Diretrizes: qual currículo?”, durante o XI Encontro Anual da ABEM²⁵, evidenciaram a falta de formação pedagógica dos docentes para mudar o paradigma educacional em suas práticas (SANTOS, 2003; HENTSCHKE, 2003; KLEBER, 2003). Além disso, foi ressaltado que os alunos não foram consultados, o que contraria as teorias críticas e pós-críticas do currículo, cujos princípios educacionais defendem veementemente a participação dos alunos (SILVA, 2000). A preocupação colocada foi a de que o novo currículo não se concretizasse, uma vez que a

²⁴ IX Encontro Anual da ABEM – 4 a 8 de setembro de 2000, Belém/PA.

²⁵ Realizado no período de 8 a 11 de outubro de 2002, em Natal/RN.

reformulação necessita de “mudanças nas práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdos, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional [...] e isso não é o que se vê na prática” (HENTSCHKE, 2003, p.54).

Esse novo conceito metodológico instalado nas escolas técnicas de música demandaria a construção de um currículo em sintonia com o novo momento histórico, incorporando as novas linguagens, interfaces e tecnologias e “articulando a prática curricular com o fazer musical e ao mesmo tempo com as exigências do mercado de trabalho do músico, contribuindo para a formação musical e geral do indivíduo, consciente de sua ação transformadora nas sociedades do século XXI” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 73). O aluno deveria ser visto como um ser “atuante, reflexivo, sensível e criativo” (p. 70). A autora reforça a necessidade de uma reconfiguração curricular dos cursos de formação profissional dos Conservatórios a fim de que haja uma “interligação com o mundo do trabalho e as necessidades atuais do mercado profissional do músico” (p. 72).

Nascimento (2003, p. 74) enfatiza que,

Devido à complexidade dos processos do mundo do trabalho artístico, não podemos mais pensar que seja possível o desenvolvimento de competências por meio do simples exercício laboral descontextualizado, de procedimentos que incluam a mera observação, a simples explicação de outros profissionais, a repetição e a memorização.

Enquanto os debates se aqueciam, a nova política da educação profissional era entendida como uma ‘revolução silenciosa’. A nova estrutura conceitual envolvendo competências, habilidades e bases tecnológicas foi destacada por Souza (2008) como sendo no mínimo estranha para o currículo de música. Os projetos político-pedagógicos das escolas técnicas de música, disponíveis no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos – CNCT, reproduziram literalmente as proposições sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o que, em sua opinião, demonstrou “pouca interação com o processo de implementação” (SOUZA, 2008, p. 205).

As pesquisas no contexto da música continuavam a apontar para uma compreensão unânime de educadores musicais e pesquisadores de que os currículos dos cursos de música necessitam de atualizações diante do novo cenário no mundo produtivo, visando favorecer maior diálogo com o mundo do trabalho (ESPERIDIÃO, 2002); entretanto, o que se evidencia nas discussões apresentadas é que o pensamento de uma educação tecnicista permaneceu intacto nos Conservatórios. Esperidião (2002) critica a fragmentação nas disciplinas e foco na cultura erudita ainda presentes nos currículos. Em sua opinião, os mesmos continuaram com

suas concepções humanistas de educação musical, fundamentadas em um paradigma dito tradicional. Essa prática musical ainda desenvolvida nos Conservatórios, em sua opinião, “está em descompasso com as transformações sociais, culturais e tecnológicas” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 69). A autora ressalta a necessidade de se repensar os currículos dos cursos de música voltados para a formação profissional nos Conservatórios considerando as demandas atuais para o músico.

Pesquisas atuais apontam que a atuação profissional dos músicos nos dias atuais apresentam desafios que merecem estar contemplados nos currículos de cursos que visam à preparação para o trabalho (PIMENTEL, 2011; LEITE, 2007; REQUIÃO, 2005; GROSSI, 2003). A exemplo disso, ao estudar sobre o Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, situado em Salvador – BA, Leite (2007) apontou como um dos pontos frágeis do Curso a ausência de disciplinas que preparam para o “enfrentamento do trabalho”. Nascimento (2003) chama atenção para o fato de que o espaço de atuação do músico se ampliou e os perfis de formação profissional precisam ser revistos. Nascimento (p. 73) destaca ainda que “o artista músico, hoje, está sendo pressionado a romper as amarras da tradição e ingressar em uma realidade que é multicultural, dinâmica, tecnológica e interdisciplinar”. Todavia, em face de todas essas visões e opiniões a respeito da necessidade de mudanças no âmbito curricular dos cursos de formação profissional em música, Esperidião (2002) considera que “[as] transformações educacionais somente ocorrerão se os docentes reformularem suas concepções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, se os currículos forem construídos e contextualizados nessa direção” (p. 72). Santos (2003), Hentschke (2003) e Kleber (2003) defendem a formação pedagógica dos docentes para a mudança de paradigma educacional.

Enquanto Lima (2000, p. 42) coloca que a reformulação curricular para os cursos técnicos de música “poria fim à inquestionável desatualização dos cursos técnicos oficiais de música [...]” já que esses, em sua opinião, “não mais atendem às exigências do mercado de trabalho”, durante o XI Encontro Anual da ABEM²⁶ foi constatado no Relatório do Grupo de Trabalho voltado para o Ensino Profissionalizante, o desconhecimento das escolas de música e conservatórios sobre o que, de fato, significava a reforma curricular nos cursos técnicos proposta pela legislação no contexto das escolas de música.

Dessa forma, estudos apontam que, em cumprimento às demandas do MEC quanto à reformulação curricular, muitos cursos técnicos de música atualizaram seus currículos;

²⁶ IX Encontro Anual da ABEM – 4 a 8 de setembro de 2000, Belém/PA.

todavia, com vistas a atender exigências impostas, e não porque houvesse uma compreensão sobre a necessidade de mudanças (QUEIROZ, 2010; LEITE, 2007; VIEGAS, 2006; ESPERIDIÃO, 2002; SOUZA, 2001).

O estudo de Viegas (2006) aponta que mesmo havendo reformulação curricular no Curso Técnico em Instrumento, do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, de São João Del-Rei-MG, no ano de 2005, o Curso ainda segue uma organização disciplinar, compartimentada, fixa e preestabelecida. Segundo a autora, o Curso ainda segue o modelo conservatorial de ensino e necessita superar esse modelo estreitando a relação com a vida social e o mundo do trabalho na atualidade.

Leite (2007), ao trazer depoimentos de professores sobre a reforma no Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novais/ BA, evidencia que a matriz curricular foi elaborada mediante pesquisas na internet envolvendo outros cursos técnicos de música. Foi destacado ainda que um dos pontos frágeis do Curso era a ausência de disciplinas que preparam para o “enfrentamento do trabalho”.

Ao pesquisar sobre o curso técnico de piano do Conservatório Cora Pavan Capparelli, Uberlândia -MG, Gonçalves (2009) também apontou a necessidade de avaliação e reflexão sobre o ensino do piano a fim de amenizar conflitos e buscar mais eficácia nos programas dentro das tendências atuais de educação profissional.

Desse modo, diversas pesquisas registraram a realização da atualização curricular em seus cursos técnicos de música em detrimento da reforma na educação profissional, como é o caso do Estado da Bahia (LEITE, 2007), Minas Gerais (GONÇALVES, 2009; OLIVEIRA, 2010; CARVALHO, 2007; PIMENTEL, 2011; VIEGAS, 2006), Macapá (CORREIA, 2011), Pará (QUEIROZ, 2010) e Rio Grande do Norte (SOUZA, 2001; 2008); todavia, os estudos mostram as dificuldades encontradas na implantação da reforma. Mostram também que os documentos curriculares foram atualizados, mas a prática pedagógica e o perfil do egresso não sofreram mudanças substanciais.

Dentre as pesquisas analisadas, a que apresenta ponto positivo em virtude da reformulação curricular é a pesquisa da Pimentel (2011), que ao mencionar as tendências atuais na educação profissional dá destaque à questão do empreendedorismo no contexto musical. Segundo a autora, esta é uma questão de extrema importância e urgência na formação profissional do músico. “Músicos ainda estão sendo formados apenas musicalmente, não estando preparados para assumirem o mercado de trabalho”, diz Pimentel (2011, p. 494). Essa preparação apenas musical, em sua opinião, “já não é garantia de sucesso” (p. 495). Ao destacar em sua pesquisa os Cursos Técnicos do Conservatório

Estadual de Música Lorenzo Fernández, em Montes Claros – MG, Pimentel (2011) exalta a inserção da disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” como uma “medida acertada” diante de um cenário de instabilidade e expansão do mercado de trabalho. Em sua visão, o empreendedorismo possibilita aos estudantes um olhar mais crítico e consciente a respeito da realidade profissional e a contribui para levar os estudantes à busca de novas possibilidades de trabalho sem se prender exclusivamente à *performance* musical.

Na compreensão de Queiroz (2010), a reforma curricular é uma questão de aceitação. Se não houver aceitação de que existem novas demandas e de que é preciso levar os estudantes a explorarem novos conhecimentos e novas tecnologias enquanto artistas, sabendo inclusive, “enxergar a obra artística como um produto e ser capaz de gerir sua própria carreira”, a mudança ficará apenas em nível documental. Nesse sentido, Esperidião (2002) insiste que, mediante a reforma curricular provocada pela nova LDB, os currículos de cursos de formação profissional nos Conservatórios sejam repensados com o intuito de oportunizar uma interligação com o mundo do trabalho, considerando necessidades do mercado profissional para o músico na atualidade.

O ensino técnico de música, na compreensão de Souza (2008, p. 203), é “novo na ideia de qualificação e formação profissional para o mundo do trabalho”. A mudança curricular proposta, segundo o autor, tem suas bases nas novas formas de consumo de serviços gerados pela industrialização, que, no âmbito musical, trata-se da indústria fonográfica e indústria do entretenimento²⁷, possibilitando novas configurações na formação de consumir e produzir música, e, conseqüentemente, na organização da formação profissional (SOUZA, 2008).

No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), os debates e pesquisas também apontam preocupações e resistências. Durante o XI Encontro Anual da ABEM²⁸, Fórum 2 – “Diretrizes: qual currículo?” - o tema foi alvo de debate e os discursos refletiram insegurança e preocupação com o papel docente na implementação da reforma, conforme dados do Relatório. Uma das preocupações colocada no referido Fórum foi a de que o novo currículo não se concretizasse.

No entendimento de Hentschke (2004), a reformulação necessita de “mudanças nas práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdos, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional [...] e isso não é o que se vê na prática” (HENTSCHKE, 2004, p. 54). A autora menciona a importância de também ouvir os

²⁷ Segundo aponta Medina (2002, p. 60), a música é “o maior conteúdo do mundo em entretenimento. É duas vezes maior que o esporte”.

²⁸ O Encontro foi realizado em Natal/RN, de 8 a 11 de outubro de 2002.

alunos para compreender a realidade do lado de fora da universidade. “Com as mudanças cada vez mais aceleradas da nossa sociedade, não podemos ignorar o que está acontecendo do lado de fora da universidade, as novas exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional” (HENTSCHKE, 2004, p 55).

Ainda no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), Requião (2005) observa que existe um intenso debate sobre a formação profissional do músico. Na visão de educadores, estudantes e músicos profissionais, persiste a “desarticulação entre os conteúdos propostos por esses cursos com o mundo do trabalho e o ambiente cultural urbano” (REQUIÃO, 2005, p. 1381). Seu estudo apontou que “o perfil profissional do músico e suas formas de atuação profissional vêm se remodelando frente às transformações do regime de acumulação capitalista”; entretanto, os cursos têm delimitado os perfis profissionais do músico entre instrumentista, cantor, compositor, regente ou professor; e isso “já não reflete mais a realidade da atuação profissional do músico” (REQUIÃO, 2005, p. 1385). A autora enfatiza que

O desenvolvimento da indústria fonográfica, a valorização da música popular, o surgimento de novos ambientes de trabalho e perfis profissionais, o avanço tecnológico, entre outros fatores, muito pouco parecem ter afetado a estrutura de ensino e o currículo dos cursos de graduação em música (REQUIÃO, 2005, p. 1381).

Requião (2005, p. 1381) defende a necessidade de se contemplar nos currículos “uma visão ampla da cadeia produtiva da música [...] e subsídios para uma postura crítica frente aos atuais processos de trabalho”. Nesse sentido, ao tratar da atuação profissional e mercado de trabalho no contexto das licenciaturas, Grossi (2003) também traz à reflexão a necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino e o contexto social. Para a pesquisadora, atualmente o que se espera das instituições de formação profissional é uma maior “articulação com a sociedade” reconhecendo seu “compromisso social de colaborar no desenvolvimento das comunidades” (GROSSI, 2003, p. 90). “É preciso insistir na necessidade de ‘olhar’ mais atentamente para as práticas diversificadas de conhecimento, sabendo que estas correspondem também às práticas sociais” (GROSSI, 2003, p. 90).

A respeito das demandas atuais, Grossi (2003) provoca as instituições de formação profissional em música a pensarem sobre a “ideia de ‘educar o profissional para torná-lo um empreendedor’”. A autora também alega que diante das novas demandas no mercado de trabalho, as metodologias adotadas nos cursos precisam libertar-se de concepções preestabelecidas, “baseadas em sistemas de referências que ensina a não questionar e não

permitem a expressão do pensamento divergente, musical e criativo” (p. 90). Essa, portanto, é a compreensão do que tem sido discutido no contexto da reformulação curricular dos cursos de música.

3.3. O músico no mundo do trabalho

*Um agiota espera na porta da tua casa
Você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*Todas as gravadoras estão de portas fechadas
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*Até os alternativos debandam pro outro lado
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*A esperança não existe, a esperança é o caralho
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*Nunca ganhou dinheiro, muito pelo contrário
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*O teu futuro é negro, disso eu tenho a certeza
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*Tenta uma outra coisa, um curso de informática
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*Velhos e criancinhas, todos te acham maluco
E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*A tua vida se afunda, por isso é que eu te pergunto:
Você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

*E você vai continuar fazendo música?
E você vai continuar fazendo música?*

(Música de Rogério Skylab, intitulada “Você Vai Continuar Fazendo Música?”).

Em face da proposição de mudança nos currículos de cursos técnicos de música em virtude das transformações no mundo do trabalho, entender a realidade do músico no exercício da profissão pareceu bastante pertinente para compreender as mudanças curriculares e sua articulação com o mundo do trabalho no estudo de caso aqui proposto.

A letra da música descrita no início desta seção remete à discriminação do músico. Contudo, além da discriminação, os estudos aqui analisados destacam que a profissão do músico apresenta outros desafios. A flexibilização e a precarização do trabalho, por exemplo, remetem à exploração da mão de obra, desvalorização da profissão, pressão social, exclusão no âmbito das políticas públicas, instabilidade e insegurança. Na condição de músico *freelancer* evidencia-se a correria constante entre diversas atuações entre ensaios, shows, turnês. Há ainda a questão da versatilidade que leva o músico instrumentista atuar também como arranjador, compositor, regente, professor, entre outros. A busca contínua por qualificação e reconhecimento profissional também são destaques nas pesquisas encontradas. Portanto, ao fazer da música uma profissão, o músico vive uma trajetória marcada por desafios, tensões e conflitos nos mais variados aspectos.

Zan (1996) relembra que, no Brasil, a imagem do músico nas primeiras décadas do século XX estava ligada ao sambista do Rio de Janeiro. De acordo com o autor, “o samba ‘negro-proletário’ do morro expressava o cotidiano da malandragem dos morros [...]” (ZAN, 1996, p. 44), que, embora de um lado expressasse o “pólo da ordem”, fazendo referência à vida familiar, por outro lado remetia ao “pólo da desordem”, fazendo referência à “‘orgia’ [...], ao botequim, ao ócio, ao cabaré, à boemia, à prostituição e à malandragem” ((ZAN, 1996, p.45). Souza (2008, p. 100-101) reitera que “o malandro sambista faz[ia] parte de um segmento social, cuja fama possu[ía] natureza pejorativa, e [era] construída no domínio dos subúrbios, botequins, em espaços sociais de má fama”. Nesse sentido, segundo o autor, a imagem pública do músico à época era vinculada à malandragem e aos ‘bambas’. Os bambas, segundo Tinhorão (1982), eram considerados os líderes da malandragem e visados pela polícia. Portanto, a figura do músico era associada a uma imagem negativa que ainda hoje repercute na sociedade.

Simões (2011, p. 22) afirma que “os músicos há séculos buscam seu espaço social, mas parece haver uma dificuldade histórica por parte deles de se organizarem, interna, social e politicamente, talvez pela própria natureza de sua arte”. Requião (2008, p. 138) destaca que “a própria natureza do trabalho do músico [...] é de difícil definição e vem gerando desentendimento entre os músicos-trabalhadores e aqueles que contratam seus serviços”. Trata-se de trabalho autônomo? Assalariado? Terceirizado? Acarreta vínculo empregatício?

No âmbito das orquestras, Pichoneri (2006, p. 2) pesquisou sobre os músicos do Theatro Municipal de São Paulo. Seu estudo retratou uma trajetória profissional marcada por pressões sociais. A profissão do músico instrumentista exige uma árdua rotina de estudo, ensaios e apresentações, colocando-os em constantes situações de avaliação, seja por parte da crítica especializada e/ou pelo público, ou em concursos competitivos. Essa realidade exige do músico uma rotina intensa de estudos para manter um padrão de excelência profissional.

Ainda no aspecto das pressões sociais, Baiocchi (2011) relembra uma luta recorrente na atualidade brasileira entre músicos de orquestras: reivindicações, punições, suspensões, greves e demissões coletivas. No quesito contratações, no caso de músicos de orquestras e bandas mantidas pelo estado ou município, a contratação fica sempre submissa às políticas públicas do município e estado. Tais políticas são gerenciadas por gestores que, de modo geral, são trocados a cada quatro anos em virtude de processo eleitoral. Isso, assim como no contexto do Theatro (SEGNINI, 2004), tem “efeito dominó”: “troca-se a direção do teatro, que troca a gerência, que troca o maestro, que troca os músicos” (p. 18). Evidencia-se nesse contexto uma situação de exclusão, pressão social, instabilidade, insegurança, desvalorização, conflitos - contratações sob regime de prestação de serviços temporários com possíveis demissões ou renovações a cada seis meses, greves, etc. Na opinião da pesquisadora, tal situação desmerece a dimensão profissional dos músicos fazendo-os viver na incerteza de terem, ou não, “seus contratos renovados a cada três ou seis meses, [...], vivenciando a insegurança de a qualquer momento não fazer mais parte da orquestra” (PICHONERI, 2006, p. 18). Ainda segundo a autora,

[...] o movimento que se percebe é que, cada vez mais, o número de trabalhadores precários vem aumentando, e o faz no momento em que cada músico com vínculo admitido se aposenta, sendo substituído por um trabalhador cada vez mais jovem, incorporado ao teatro por meio de contratos temporários que não garantem nenhum direito [...] (PICHONERI, 2006, p. 19).

Essa situação não acontece apenas no contexto das políticas públicas – orquestras e bandas mantidas pelo Estado, mas também no âmbito das atuações como músico *freelancer* e/ou bandas independentes. Também são frequentes na atividade musical as duplas jornadas de trabalho com formas de pagamento pelos serviços prestados sem nenhum tipo de regra, o que vale também para a determinação do valor a ser pago pelo trabalho (REQUIÃO, 2008). O estudo de Pichoneri (2006) destaca que músicos do Theatro estudado já ficaram “quatro, cinco meses sem receber salário [...] e ninguém sabia quando ia receber” (p. 18). Essa

situação de desvalorização da profissão, insegurança, instabilidade e descaso também se faz perceber nas atividades do músico *freelancer* realizadas em bares e restaurantes. É importante ressaltar que, diante de um cenário de flexibilidades, no contexto das profissões artísticas, Menger (2005) destaca que nas artes, a flexibilidade tem de funcionar também em atividades fortemente qualificadas aonde a substituição dos indivíduos vai contra os princípios estruturantes da atividade.

Coli (2006) ressalta que muitos empresários utilizam a ‘amizade’ e o ‘interesse’ como poderosas armas para obter o máximo de usufruto da força de trabalho do músico. Atuação do músico também inclui atividades como arranjador, compositor, regente, professor, e é destacada por Travassos (2002) como versatilidade. O músico ‘versátil’ é aquele que se vê diante de uma situação de não poder recusar trabalho. Nessa condição ele toca vários instrumentos, canta, faz arranjos, dirige espetáculos, dá aula, monta e compõe trilhas sonoras e jingles.

Ao pesquisar sobre “ser músico e viver da música no Brasil” no início do século XX, Simões (2011) nos permite refletir sobre a questão da dita informalidade, do pouco valor da titulação para o trabalho musical, da necessidade do fazer e não apenas do saber, da música como negócio, da busca pela profissionalização. A pesquisa possibilita refletir sobre problemas que marcaram o trabalho do músico em Porto Alegre no início do século XX, mas que ainda são recorrentes na atualidade brasileira, como: reivindicações dos músicos em orquestras, conflitos, punições, suspensões, greves e demissões coletivas. Baiocchi (2011) por meio de considerações históricas sobre os sentidos e significados do trabalho para um músico profissional, trata da trajetória de um vocalista e compositor de *rock*, do Rio Grande do Sul, traz à tona a falta de apoio encontrada pelos músicos, a frustração nos contratos com gravadoras, as limitações financeiras, a exploração da mão-de-obra, a necessidade de buscar outras opções de sobrevivência além da música. Na opinião do autor, o músico “depende da estabilidade das finanças, estando sujeito a processos de exclusão e inclusão, como qualquer outro trabalhador parte do sistema” (p. 89).

Embora estas sejam questões atuais, a pesquisa de Norbert Elias (1998) remete a conflitos na vida profissional do Mozart, o que nos permite concluir que a carreira profissional do músico no decorrer da história tem sido demarcada por pressões sociais e busca incessante por libertação e consequente independência. Mozart buscou sua independência do patronato da corte. À época, os músicos que desejam divulgar suas obras para que elas alcançassem um público mais amplo e assim ganhassem dinheiro com elas

sempre eram dependentes de outras pessoas, visto que eles próprios não eram capazes de desempenhar as funções de organizadores de concertos, regentes, diretores de ópera etc.

No decorrer da história, com o advento das tecnologias as demandas no contexto do trabalho foram se modificando. As pressões sociais e a busca pela independência foi apenas mudando de cenário. Deixou de ser a busca da independência do patronato da corte, para ser uma busca por libertação da exploração de gravadoras, empresários de bandas, donos de bares e restaurantes, diretores de teatros, gestores municipais, etc.

Com as transformações no meio produtivo, as demandas no trabalho foram se modificando. Antes eram as gravadoras, hoje são os empresários, donos de bares e restaurantes, diretores de teatros, políticas públicas. Com as transformações no meio produtivo, as demandas no meio profissional da música também se ampliaram, as oportunidades se diversificaram, os desafios se colocavam tanto no campo do conhecimento quanto do permanente quadro de instabilidade, refletindo uma sociedade cada vez mais inquieta, complexa, heterogênea e estratificada. A busca por uma vida cultural cada vez mais dinâmica e a criação de novos meios de satisfazer a necessidade por música e por festas em geral também é fato presente na sociedade (LEME, 2006).

Considerando os avanços tecnológicos, o advento da impressão musical, do microfone e da indústria fonográfica, trouxe para o cenário musical diversas alterações na maneira de produzir, divulgar e consumir música, inovando nas demandas e desafios no trabalho do músico. O surgimento da impressão musical foi fator decisivo na transformação da música em mercadoria. Possibilitou a reprodução da obra musical através de partituras, promovendo o surgimento de álbuns, coleções, cancionários e métodos, beneficiando um mercado que abrangia não apenas os editores de música, mas também músicos profissionais, compositores, professores e comerciantes de instrumentos.

A propagação da música se refletiu na expansão da atividade do músico, inclusive marcando o crescimento do ensino musical e de práticas musicais populares profissionais e amadoras - grupos de choro, sociedades recreativas, festas populares. Despontaram também novos gêneros musicais, novo alcance da música, novo público, novos espaços, novas oportunidades de trabalho (LEME, 2006).

Com o surgimento e aperfeiçoamento do sistema elétrico, o campo musical foi beneficiado com a criação do microfone. Com ele despontou o mundo acústico. Instrumentos elétricos, como guitarra e teclado, e também aparatos tecnológicos como o sintetizador, por exemplo, foram sendo incorporados ao contexto profissional do músico (CARDOSO FILHO, 2008; REQUIÃO, 2008).

O rádio, a televisão e o cinema também foram de grande impacto para o mercado musical, favorecendo, inclusive, o lançamento e contratação de novos músicos, arranjadores, técnicos de som. O consumo de bens culturais passou a ser massificado e uma nova perspectiva artística foi posta à sociedade. Músicos e cantores começaram a conquistar popularidade e consequentemente tiveram seu campo de atuação ampliado e intensificado mediante apresentações ao vivo, turnês, festivais de música, participação em trilhas sonoras e espetáculos, etc. Desse modo, a democratização do acesso à música permitiu ao músico não mais se limitar às salas de concerto ou apresentações ao ar livre, favorecendo novas práticas de produção, circulação e consumo (CARDOSO FILHO, 2008; REQUIÃO, 2008; SOUZA, 2008).

Com o aperfeiçoamento de aparelhos eletroeletrônicos e digitais voltados para a produção e reprodução de sons e imagens a partir dos anos 1970, a indústria fonográfica possibilitou, através da invenção dos meios de gravação e reprodução, que a obra musical (composição) fosse representada em novo formato – o disco. Com o disco, a música passou a ser um produto industrial. As bandas militares ganharam projeção. Surgiram os estúdios de gravação e com ele inovações no campo da organização do som através da fusão da arte e da tecnologia. Entre os anos de 1967 e 1980, o *show business* se intensificou (REQUIÃO, 2008; SOUZA, 2008).

Com o advento da Internet e os meios de telecomunicações, na década de 1990 a globalização sofreu uma efervescência e com o rápido fluxo das informações o mundo passou a estar mais conectado (GIDDENS, 2008). A distância “desapareceu” em meio às tecnologias, as culturas se interligaram e as músicas dos diferentes mundos se propagaram com uma rapidez antes inimaginável. A quebra de fronteiras entre países favoreceu a produção e distribuição internacional do trabalho; possibilitou também o barateamento de equipamentos tecnológicos, facilitando o surgimento dos *homestudios*. Através das redes sociais a rede de contatos se modificou, ampliou-se e intensificou-se. O artista passou a ter oportunidade de divulgar seu trabalho para o mundo em tempo real. Músicas e ritmos do mundo se cruzaram. A oferta do produto musical se ampliou e a indústria musical transformou “rock, reggae, blues, salsa, rap, jazz” em gêneros universais, favorecendo novas práticas profissionais (FRITH, 2006, apud VLADI, 2008).

As novas tecnologias digitais rapidamente dominaram o mundo e o mercado através do compartilhamento de arquivos MP3. O surgimento de bancos de dados *on line* através de *downloads* e o compartilhamento digital modificaram ainda mais o cenário musical e transformaram a relação do público com a música. Os modos de produção, circulação e

distribuição foram mais uma vez transformados. O consumo musical passou a ter formas e formatos variados e com mais facilidades através de aparelhos de MP3, videogames, computadores pessoais, rádio do carro, telefones móveis (VLADI, 2008).

As opções de consumo musical passaram a ser cada vez mais diversificadas entre gêneros e subgêneros: MPB, rock, reggae, blues, salsa, rap, jazz, forró, samba, tecnobrega, funk, etc. O músico passou a estar cada vez mais conectado com o público, incluindo agora o público virtual. Em meio ao novo cenário de compartilhamento digital, delineou-se um mercado que precisa continuar fazendo circular a produção do músico. Nisso se reafirma a busca permanente do músico pelo êxito profissional diante dos constantes desafios, sempre em função das demandas apresentadas pelas transformações no mundo do trabalho (VLADI, 2008).

Retomando o objetivo proposto para este estudo, que foi o de investigar como tem se estabelecido o diálogo entre formação profissional e mundo do trabalho, e diante de toda a reflexão trazida sobre as mudanças no mundo do trabalho, a reformulação curricular no âmbito da educação profissional, a implementação da reforma no contexto musical e os desafios do músico no exercício da profissão, as questões que nortearam o trabalho são: 1) De que forma a trajetória profissional do músico tem se caracterizado no contexto atual? 2) Como a formação profissional de nível técnico em música tem se apresentado no contexto da trajetória profissional do músico? 3) Considerando a reformulação curricular no âmbito dos cursos técnicos no Brasil, de que forma o diálogo entre educação profissional e mundo do trabalho tem se evidenciado no contexto do Curso estudado?

4 ESTUDO DE CASO

Este capítulo foi construído a partir da voz e visão dos estudantes e egressos do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN. Tem como questões norteadoras: 1) De que forma a inserção profissional do músico tem se caracterizado no contexto atual? 2) Como a formação profissional de nível técnico em música tem se apresentado no contexto da trajetória profissional do músico? 3) Considerando a reformulação curricular no âmbito dos cursos técnicos no Brasil, de que forma o diálogo entre educação profissional e mundo do trabalho tem se evidenciado no Curso estudado?

Na etapa que segue o trabalho aborda os primeiros contatos dos participantes com a música e a trajetória profissional. Consta dos modos como eles foram se tornando músicos antes mesmo da formação profissional acadêmica. Contempla as razões que os motivaram à busca pela formação técnica de nível médio em música.

4.1 Modos de ser músico antes da formação acadêmica

Embora estudos mostrem que conservatórios e escolas de música são consideradas instituições que podem levar músicos à profissionalização, nem sempre esta se dá pelo caminho acadêmico. Muitos estudantes de música quando chegam às universidades e/ou cursos técnicos já estão inseridos no mercado de trabalho informal²⁹ como músicos instrumentistas (PICHONERI, 2006; SOUZA, 2008; MORATO, 2009; CORREIA, 2011). Eles “buscam o curso não como formação inicial, mas como modo de aperfeiçoar e/ou ampliar os conhecimentos musicais já adquiridos”, afirma Morato (2009, p. 176).

O que este estudo de caso elucida a partir da voz e visão dos estudantes e egressos participantes, e à luz das leituras realizadas, é que existe um caminho mais curto e mais rápido para se chegar ao campo profissional informal da música. Neste estudo de caso evidenciaram-se atuações como músicos *freelancers*³⁰, que nunca tinham frequentado escola de música até se inserirem no mercado de trabalho.

Salazar (2008, p. 11) considera músico profissional aquele que “vive da música, e a música é sua principal fonte de renda [...]”. Os músicos ditos profissionais possuem, ainda que empiricamente, um conjunto de ideias e conhecimentos que os legitimam como

²⁹ Isento dos direitos trabalhistas.

³⁰ Trabalhador independente ou autônomo.

profissionais, mesmo não tendo frequentado instituições de ensino especializado de música. Muitos atuam no campo informal na condição de *freelancers* (MORATO, 2009).

No caso dos participantes desta pesquisa, todos já atuavam no campo informal da música na condição de músicos *freelancers* e integrantes de filarmônicas antes de ingressarem no Curso Técnico. Heitor contou que aos 15 anos de idade começou sozinho a tocar uma bateria de latinhas feita por ele mesmo e com o apoio da mãe, sem acesso a uma escola especializada ou orientações de um professor. Ele explicou que apenas um ano depois de iniciar esse contato com a música ele já tocava na noite, em bandas de pagode. Até então ele só tocava em casa, mas “aí, [diz ele], fui a um churrasco na casa de uns amigos meus, tinha uma bateria e comecei a acompanhar o pessoal. Aí o pessoal me chamou prá tocar [na banda]”.

Fato semelhante ocorreu com Igor, que dois anos depois de estar estudando música, sozinho, em casa, também já estava inserido no mercado informal da música tocando guitarra em algumas bandas. “[...] aprendi sozinho e perguntava muita coisa prá um colega, outro [...]”. Por ocasião desse depoimento, perguntei a ele se o conhecimento musical adquirido sozinho e com a ajuda de colegas lhe dava condições para atuar no mercado de trabalho. Ele respondeu: “de uma forma bem simples, mas dava! Era uma coisa mais intuitiva”.

Outro relato é o de Isdênio. Ele relatou que aos 15 anos, enquanto assistia a um ensaio musical na igreja, o baixista do grupo lhe perguntou: “‘Isdênio, bicho, tu qué aprendê tocá baixo’? Foi direto, assim: ‘tu qué aprendê tocá baixo’? Aí ele disse: ‘rapaz...eu quero’! E no mesmo dia eu comecei a tocar no culto. Me tremendo todinho, mas toquei...[risos]”. Depois disso, “com uns dois anos estudando em casa, sozinho, pegando com os colegas [eu] já tava tocando em um monte de banda”. Essa “facilidade” de oportunidade, segundo ele, acontece devido à rede de contatos que existe no meio musical: “um indica pro outro”.

Eu tocava num canto, em outro, e o pessoal ia vendo e me chamava. Alguém de outra banda via você tocando, via teu potencial, aí te chamava: ‘vamo prá minha banda’! E dessa forma eu toquei em várias bandas! Por indicação mesmo! Aí naquela banda você conhece o guitarrista e cria um vínculo, uma turma! Aí o cara é de outra cidade, aí: ‘cara, tem um amigo meu que tá precisando de um baixista’... e por aí vai...(E1, Isdênio).

Com base nos depoimentos apresentados, evidencia-se, portanto, que a inserção profissional no campo informal da música não dependeu de qualificação profissional. Foi evidenciado que a inserção aconteceu naturalmente, de forma rápida, a partir da

“aprendizagem informal, por contágio, imersão, através da prática imediata e de ouvido” (VIEIRA, 2012, p. 76). Há de se considerar que todos esses elementos são próprios da aprendizagem dos músicos ditos populares, aqueles que precisam muito mais do que saber ler uma partitura ou conhecer sobre a teoria e linguagem musicais, “ouvir e imitar gravações”. Isso não significa que a leitura musical seja indispensável, mas que, nesse contexto, outros elementos se fazem mais importantes em detrimento da leitura musical (GREEN, 2000).

Segundo Green (2000), a aprendizagem desses músicos se dá pela “enculturação” - imersão na música a partir do próprio ambiente do indivíduo. Os estudantes e egressos aqui em foco, ao buscarem a formação profissional técnica de nível médio em música, carregavam as influências de uma cultura familiar, da comunidade local, regional, nacional e internacional que os cercavam, visto já estarem imersos no mundo profissional da música na condição de músicos instrumentistas *freelancers* e integrantes de bandas. Cada participante trazia consigo as influências culturais mais diretas e imediatas do seu meio (GÓMEZ, apud SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

Assim, o despertar para a atividade musical vinculada à *performance* foi manifesto a partir do meio que os cercavam. Estimulados por questões relacionadas a esse meio, inclusive pela rede de contatos, os participantes foram inseridos no contexto profissional informal de maneira despretensiosa, através de uma prática social que interliga indivíduos, grupos e culturas (SANTOS, et al., 2012). Souza (2000, p. 8) considera o cotidiano como “um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais [...]”. Ficou explícita que a interação, relações e vínculos foram fatores de grande influência no modo pelos quais os participantes foram se tornando músicos e criando suas identidades como profissionais. Tudo isso foram fatores importantes para que eles saíssem da condição de consumidores passivos da música e se tornassem produtores e transmissores. Considerar essa realidade implica perceber e respeitar a existência de múltiplas formas de viver e dar sentido à vida, múltiplas formas de aprender e abordar o conhecimento, de construir o próprio mundo (GÓMEZ, apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Conforme os ensinamentos de Green (2000), no ambiente natural do indivíduo também se revelam “práticas de aprendizagem musical informal”; aquelas que não recorrem a programas, planos de estudo ou metodologias específicas, que não necessitam de mecanismos sistematizados de avaliação, certificados ou diplomas, tampouco de professores qualificados; entretanto, empoderam indivíduos a se envolverem em práticas musicais informais que, segundo Souza (2000) carrega um potencial de aprendizagem musical considerado

“extraordinário” que não se pode ignorar. Santos (2000, p. 43) nos permite refletir que “nas histórias de vida estão contidos os modos de pensar, sentir e agir que à escola cabe trabalhar, partindo da consciência ingênua à consciência crítica” (SANTOS, 2000, p. 43).

Um fato que chama atenção nos casos trazidos é que o período que eles tiveram desde o momento que decidiram estudar música até o momento de se inserirem no âmbito profissional informal da música foi consideravelmente curto, comparado com o tempo de preparação profissional em outros campos de atuação profissional. Observou-se entre todos os participantes que o tempo entre os primeiros contatos com a linguagem musical e a inserção no cenário profissional foi entre um e dois anos. Mesmo sendo considerados profissionais e possuindo conhecimentos ditos por eles como suficientes para atuarem como músicos instrumentistas no mercado informal da música, eles alegam que só quando ingressaram no Curso Técnico é que perceberam que não estavam devidamente preparados musicalmente falando. Fernando afirma que “[...] realmente não tava preparado prá esse mercado”.

Segundo Cavalcanti e Tolotti (2011), essa sensação de despreparo surge da “prematuridade”. Existe a sensação de que ainda não se está preparado, ou seja, há certa defasagem entre o tempo e o preparo. Embora essa prematuridade não seja empecilho para que os músicos aqui em destaque ensaiassem seus voos no campo profissional, algum tempo depois da inserção profissional surgiu a sensação de despreparo, o que os motivou a buscarem qualificação profissional. Corrêa (2011) traz em seu estudo o depoimento de estudantes de curso técnico de música que criticam a exigência para se começar a tocar na noite: “é só tocar dó, ré, mi, fã, sol, lá e si e pronto”. Enfatiza-se que, “para apresentar um bom trabalho tem que conhecer música” (p.88), e esse “conhecer música” é remetido por eles à academia.

Embora já estivesse inserido no mercado de trabalho, Isdênio contou que observava que músicos que ele conhecia e que já haviam concluído o Curso Técnico em Instrumento Musical na EMUFRN apresentavam “conteúdo” e isso lhe inspirava a querer fazer o Curso também. “Eu via essas pessoas tocando e elas tinham conteúdo, elas tocavam bem...e aí: pô, eu quero buscar esse conhecimento aí!” Destacava-se, portanto, naquele que tinha a formação profissional técnica, um certo diferencial no modo de ser músico, o que motivou Isdênio a também buscar o Curso Técnico.

A esse respeito, a visão de Diógenes é de que o Curso Técnico em Instrumento da EMUFRN lhe daria acesso a “muito conhecimento, muita coisa” e isso lhe traria “diferencial”. Ele disse ainda que depois dos 15 anos, se envolveu de forma muito intensa com a música tocando em diversas bandas; “então [disse ele], eu queria muito me profissionalizar e sabia que o Curso Técnico iria me dar todas as ferramentas necessárias para

alcançar esse objetivo”.

O Curso Técnico era visto pelos participantes como oportunidade de se diferenciar no contexto musical no qual eles já estavam inseridos. Na opinião de Igor, o Curso Técnico era o que ele precisava “prá [se] preparar para as situações na vida musical”. O que se evidencia até então é que o conhecimento musical adquirido no contexto do autodidatismo e/ou ajuda de colegas e apoio familiar foram elementos propulsores para a inserção profissional; porém, já imersos nesse meio, buscar respaldo acadêmico foi uma forma de ir atrás de um diferencial a assim vislumbrar mais chances de crescimento profissional.

Propaga-se no mercado de trabalho, de forma geral, que quanto mais qualificada for a mão de obra, mais chances de reconhecimento e de oportunidades há. O diploma tem se tornado moeda educativa de troca reconhecida no mercado de trabalho para a maioria das profissões (CHARLOT, 2004). O percurso considerado comum para se chegar ao mercado de trabalho passa primeiro pela formação e consequente aquisição de diploma para então e se pleitear um espaço no mercado de trabalho. Todavia, contrariando essa ordem, o percurso profissional dos músicos que atuam na informalidade dá-se de modo inverso: primeiro a inserção no mercado de trabalho, depois a formação acadêmica e o diploma.

O modo de se tornar músico tem evidenciado uma construção iniciada longe da escola, a partir de elementos do cotidiano, de modo despretensioso, sem compromissos e preocupações, sem um planejamento prévio e a sistematização própria da formação acadêmica. Mas, como neste estudo de caso, de repente, o saber que inicialmente parecia suficiente para a realidade imposta começa a ser sobrepujado por novos referenciais. Para os participantes, o Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN poderia lhes ajudar a adquirir conhecimentos mais refinados; e nessa busca fez-se aflorar novas formas de se tornar músico.

A formação profissional técnica de nível médio em música mostrou-se associada primordialmente à necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos musicais, otimizar a atuação como músico instrumentista, “conseguir êxito em sua vida musical, [...] e de se desenvolver mais no instrumento para conseguir melhor aceitação no mercado”, conforme destacou Jackson. Além disso, o Curso Técnico também foi visto como um meio de ajudar a ser professor. Fernando viu no Curso a oportunidade de se capacitar, de se formar e estar preparado para também ser um multiplicador do conhecimento. “Com 16 anos eu já pensava assim: tem que dar aula, vai chegar aluno, eu tenho que saber [...]”.

Estudos como o de Correia (2011) e Bastos (2010), por exemplo, cuja temática abordam cursos técnicos de música, colocam em evidência que estudantes de Cursos Técnicos

em Instrumento Musical no Brasil buscam mais autonomia, buscam condição para assumirem a profissão com mais segurança. A formação profissional acadêmica é vista por estudantes como uma forma de garantir emprego em um nível mais elevado (CORREIA, 2011). Embora exista uma conscientização de que a formação acadêmica não seja garantia para melhores ocupações e empregos no campo musical, há um reconhecimento de que a formação técnica em música é uma oportunidade para se adquirir mais compreensão sobre aquilo que já se faz musicalmente e mais refinamento no modo de ser músico. “O músico pode ser autodidata, ter aprendido tudo na rua e ser um excelente músico”, mas ele precisa da formação acadêmica para desenvolver ferramentas necessárias para ser um profissional bem preparado e com diferencial no mercado de trabalho, apontam os estudos (CORREIA, 2011).

Um dos atrativos para o Curso Técnico foi o fato de ter a orientação de professores experientes e reconhecidos a nível local, regional, nacional e até internacional, durante a formação profissional. O respeito e admiração pelo trabalho do professor acabam se traduzindo em confiança e afetividade; e isso, segundo Beyer (in HENTSCHKE; DEL BEN, 2003) também contribui para otimizar o interesse do aluno pelo conhecimento musical. A autora considera ponto importante na relação professor-aluno. Em sua visão, “é fundamental para o aluno ter no professor alguém em quem ele pode confiar” (BEYER apud HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 106).

O meio acadêmico foi visto como forma de expandir o conhecimento musical, mesmo para os músicos que já atuam profissionalmente. A expansão do conhecimento foi posta como importante e necessário no cenário atual. Explicita-se nos depoimentos compartilhados que o próprio ambiente profissional vai impondo ao músico a necessidade de buscar novos saberes; e o acesso a novos saberes vai transformando o modo de ser músico. Desse modo, o mesmo ambiente que leva músicos a se inserirem no mercado informal da música sem muito conhecimento, também os inquieta a buscarem aperfeiçoamento e “refinamento” de suas aprendizagens e práticas. Nessa lógica, o próprio meio colocou-se como motivação para buscarem conhecimento no Curso Técnico em Instrumento da EMUFRN.

4.2 Modos de ser músico durante o Curso Técnico

Tomando como base a segunda questão apresentada no início deste capítulo (Como a formação profissional de nível técnico em música tem se apresentado no contexto da trajetória profissional do músico?), esta etapa do trabalho explicita mudanças no modo de ser músico no

contexto profissional sob a luz de novas aprendizagens vivenciadas no Curso Técnico. Expõe a forma de organização do currículo do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN. Socializa diálogos e contrapontos entre a formação técnica e o mundo do trabalho mediante as situações vividas no âmbito profissional e o modelo de currículo apresentado pelo Curso.

4.2.1 Organização curricular

O Curso Técnico em Instrumento Musical tratado nesta pesquisa está inserido no contexto da EMUFRN³¹ e é ofertado nas habilitações de baixo elétrico, bateria, contrabaixo acústico, fagote, flauta transversal, guitarra, oboé, percussão, piano erudito, piano popular, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violino, violão erudito, violão popular e violoncelo, conforme anteriormente apresentado³².

O acesso dos estudantes ao Curso é realizado mediante processo seletivo e só pode se inscrever “[...] candidatos matriculados ou egressos do ensino médio, concluintes do ensino fundamental” (PROJETO, 2006, p. 8). Esse processo acontece mediante “provas de habilidades específicas no instrumento e conhecimentos básicos de música” (p. 8), cujo objetivo é “aferir competências e habilidades anteriormente adquiridas pelos candidatos que possibilitem a realização do curso; e classificar os candidatos até o limite de vagas previsto em edital” (PROJETO, 2006, p. 8).

Em atenção aos quesitos que embasaram a reformulação curricular no âmbito da educação profissional técnica de nível médio proposta pelo MEC aqui já mencionada, o currículo propõe uma formação profissional voltada para:

³¹ A EMUFRN foi criada no ano de 1962, integrada ao antigo Instituto de Letras e Artes no ano de 1968 e em seguida passando a órgão suplementar do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFRN. Em seu papel de educar musicalmente, a EMUFRN, até o ano de 1996, desenvolvia apenas atividades de extensão. Nessa condição, o currículo dos cursos ofertados era livre, ou seja, não seguia uma legislação específica e a certificação não tinha reconhecimento nacional. Sua estrutura pedagógica delineava-se com a seguinte organização: Curso de Iniciação Artística (CIART); Curso Preparatório; Curso Médio; e Curso Final. Em 1998, com a criação do Curso Técnico (um ano após ter sido criado o Curso de Bacharelado em Música) mediante Portaria nº 173, da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico – SETEC/MEC, de 10 de dezembro de 1997, a Escola passou a ofertar cursos de nível médio autorizados pelo MEC, possibilitando aos estudantes o acesso a um currículo com conhecimentos e práticas sistematizadas até então não desenvolvidas na EMUFRN, bem como a aquisição de diplomas reconhecidos nacionalmente. Mediante a inserção do Curso Técnico na estrutura pedagógica da EMUFRN, a Escola, que até então era vinculada apenas à UFRN - SESU, passou também a estar vinculada à Secretaria de Ensino Técnico - SETEC/MEC e ao Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF. A EMUFRN foi a primeira escola técnica de música vinculada a uma universidade federal no país. A Escola Técnica de Música da Universidade Federal do Pará deu início ao Curso Técnico no ano de 2002 e a Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas (com cursos de teatro, dança, canto, piano e violoncelo), no ano de 2006.

³² Tais habilitações foram citadas no capítulo que trata da metodologia.

Estimular o desenvolvimento de competências profissionais³³, envolvendo o pensamento reflexivo; oportunizar o desenvolvimento artístico, a divulgação, a apreciação, a criação e execução musical; propiciar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender; formar profissionais aptos a atuar nos campos musicais instituídos e emergentes; preparar profissionais aptos para atuar de forma articulada às necessidades mercadológicas e à prática social (PROJETO, 2006, p. 7-8).

Revela-se, portanto, uma proposta de educação profissional com intenção de orientar o estudante e egresso a se lançar no(s) mercado(s) de trabalho com preparo para lidar com as demandas no cenário profissional. Aspectos comportamentais, postura cênica no palco, postura ética e profissional, bem como aspectos psicológicos voltados para o desenvolvimento da *performance* também são quesitos previstos no currículo, assim como a capacidade de contextualizar o conhecimento para fundamentar e transformar a prática profissional (PROJETO, 2006). Espera-se que, além de dominar os aspectos técnico-interpretativos voltados para a prática instrumental, o estudante adquira autonomia e capacidade crítica para saber “solucionar problemas, expressar e defender pontos de vista, compreender fenômenos, dominar códigos artísticos e musicais, elaborar apresentações e materiais com qualidade profissional, discutir e criar propostas” (p. 9).

O currículo propõe ainda um trabalho com ênfase no conhecimento contextualizado, “indo além da mera reprodução motora, resultando assim numa prática musical consciente” (PROJETO, 2006, p. 7). Ressalta a preocupação em formar o músico para saber aplicar o conhecimento em diversas situações criando novas possibilidades de atuação, e transformando a prática profissional em vez de simplesmente se acomodar e se moldar às práticas já existentes de forma passiva.

Nesse sentido, na intenção de garantir as condições mencionadas, o currículo foi organizado em módulos³⁴. Tal organização permite a integração de disciplinas e diferentes atividades evitando a fragmentação do conhecimento; e garante o “caráter multi e

³³ De acordo com Franco et al. (2004, p. 77), [...] alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do habitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

³⁴ A adoção de módulos na educação profissional técnica de nível médio foi uma das inovações trazidas pelo Decreto 2.208/97 (PARECER CNE/CEB nº16/99 *apud* BRASIL, 2001). Cada um dos módulos proposto no Projeto do Curso Técnico poderá ter caráter de terminalidade e dar direito a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 2001). Nesse sentido, em cumprimento à legislação, o Curso dá duas opções ao estudante: a) cursar oitocentas e dez horas para a obtenção do diploma, o que lhe obriga a cumprir todas as disciplinas; b) cursar apenas uma parte da carga horária, o que lhe dá o direito à obtenção de certificado de qualificação profissional através da formação por módulos.

interdisciplinar” previsto (BRASIL, 2001). Nessa intenção de integração, o currículo se propõe a garantir “interdisciplinaridade, transversalidade e significação de conteúdos” (PROJETO, 2006, p.12-13). Isso, na visão de Franco et. al., quando aplicado, enaltece o papel da escola uma vez que as formas integradoras de estudos convergem para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

Conforme consta no projeto pedagógico do Curso, a estrutura dos módulos previstos é a seguinte: 1) Práticas Interpretativas e Performance Musical; 2) Fundamentos da Estrutura e Literatura Musical; 3) Prática de Conjunto, conforme segue Quadro a seguir:

Quadro 6 – Matriz curricular do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN

Práticas Interpretativas e Performance	Fundamentos da Estrutura e Literatura Musical	Prática de Conjunto
Instrumento I	Apreciação Musical I e II	Laboratórios Eletivos I
Instrumento II	Percepção I e II	Laboratórios Eletivos II
Instrumento III	MPB	Laboratórios Eletivos III
Instrumento IV	Harmonia I e II ³⁵	Laboratórios Eletivos IV
Instrumento V	Eletiva	—
Recital	Eletiva	—
—	Eletiva	—

Fonte: PROJETO (2006).

4.2.1.1 Módulo *Práticas Interpretativas e Performance*

O módulo *Práticas Interpretativas e Performance* visa ao desenvolvimento de conhecimentos voltados para a execução instrumental. Dentre as aprendizagens necessárias para o perfil do egresso, o módulo contempla:

Conhecer, analisar e aprimorar a técnica e a expressão instrumental; adequar a prática ao contexto de realização das fontes sonoras e rítmicas, improvisando sobre as mesmas; mobilizar saberes técnico e expressão instrumental em situação prática; conhecer e dominar as tecnologias básicas aplicadas à execução musical; criar e poetizar a partir da obra do compositor; relacionar, analisar e utilizar os elementos básicos de postura, leitura e memória; pesquisar repertório adaptando-o ao seu nível e ao público alvo; captar a intenção estética do compositor; lidar com as situações de improviso dentro de gêneros musicais diversos; aprimorar a execução através da construção de saberes e da análise, reflexão e compreensão técnica e estética; estabelecer as relações dos componentes básicos da leitura na execução; estabelecer as relações de sonoridade de acordo com a situação prática; conhecer e analisar a morfologia musical; aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área, como as referentes aos

³⁵ O aluno poderá optar por cursar Harmonia Funcional e Improvisação de acordo com o instrumento estudado.

direitos autorais; mobilizar saberes técnicos que permitam uma melhor *performance* musical no palco ou no estúdio (PROJETO, 2006, p. 14).

Em diálogo com os participantes sobre as aprendizagens mais expressivas desenvolvidas no Curso Técnico e refletidas no exercício profissional foi salientado que o Curso lhes possibilitou acesso a repertório de gêneros musicais diferentes daqueles os quais eles já conheciam por estarem habituados a tocar no dia-a-dia. Esse acesso, na opinião dos participantes, foi um grande diferencial para o exercício da profissão, ampliando as possibilidades de atuação. Além disso, o acesso a novas formações de grupos e a preparação para os recitais (preparação para o palco) também foram destaque. Tudo isso possibilitou importantes aprendizados, tanto através dos professores quanto através dos próprios colegas. O Curso favoreceu ainda a socialização, o entrosamento e consequentemente, a formação de grupos musicais.

A) Repertório

Na visão de [Torres et al. \(2003\)](#), a seleção de repertório tem relação com a construção do aprendizado que a Escola pode propiciar aos estudantes levando-os a mudar a forma de enxergar o mundo ao seu redor. Os autores alegam que a construção do repertório é “elemento vital no processo de ensino e aprendizagem” (p. 67) e pode ter influência considerável no êxito dos alunos. Como exemplo disso destaca-se o depoimento de Dênis, cuja realidade vivida na música ao ingressar no Curso Técnico fazia com que ele pensasse demasiadamente em *rock*.

Dênis contou que ele só gostava, ouvia e tocava *rock*, por isso, não via outra possibilidade além do *rock*. Por não estar acostumado com outros gêneros musicais que a disciplina de instrumento propunha (*jazz*, *wave* e *bossa nova*)³⁶, ele explicou que demorou para aprender o repertório. Ele ressalta que, na verdade, o que acontecia era que ele tinha certa resistência com o repertório apresentado no Curso. Durante seu estudo ele repetia insistentemente para si próprio: ‘eu não gosto de *jazz*, eu não gosto de *jazz*, realmente eu não gosto de *jazz*’. E aí, explicou: “eu não gostava porque não conseguia entender”.

Dênis também esclareceu que o fato de não entender e não gostar de tocar *jazz* era porque esse tipo de repertório envolvia muita improvisação, mudança de centro tonal, e essa

³⁶ Repertório trabalhado nas aulas de guitarra.

prática “requer raciocínio”; porém, ele não estava habituado a raciocinar no tipo de música que tocava, nem analisar o tipo de música que ouvia.

Você sabe como é o *rock*, sempre tônica e quinta, tônica e quinta, não tem uma dissonância. Você não precisa raciocinar nunca, não precisa pensar. Geralmente no *rock* ou no *pop rock*, falando de improvisação, você fica em um único campo harmônico [...]. Então, numa mudança rápida de centro tonal eu não conseguia pensar rapidamente. Vinha uma improvisação mais complexa e meu ouvido não tava habituado com aquilo. [...] Em 2007, se eu ouvisse uma música de Chico Buarque, eu ia falar: ‘nossa, essa música é horrível’! Porque o meu ouvido não tava habituado (E1, Dênis).

Embora no início Dênis apresentasse certa resistência quanto ao tipo de repertório trabalhado no Curso Técnico por considerar diferente daquilo que ele estava habituado a tocar e a ouvir em seu cotidiano, ele admitiu que o conhecimento adquirido na disciplina de instrumento lhe possibilitou “analisar mais criticamente as coisas”. Além disso, o Curso ampliou seu leque de possibilidades na *performance*. “Hoje em dia [esse tipo de música] me agrada. Hoje quando eu vou fazer alguma coisa, vou tentar compor alguma coisa, eu uso as escalas mais dissonantes”.

Na opinião de Fernando, essa capacidade de dominar um vasto repertório com gêneros musicais diversificados é fundamental para o músico *freelancer*. Embora o Curso Técnico não trabalhe todos os gêneros, Isdênio alega que o conhecimento adquirido no Curso possibilita ao músico a capacidade de mobilizar saberes para transitar com maior autonomia e segurança por outros gêneros musicais não estudados. Para Heitor e Jackson, o acesso a esse tipo de repertório, diferente daquele que eles estavam habituados, permitiu-lhes transitar com mais propriedade entre o popular e o erudito, por exemplo. Jackson acrescentou que as técnicas adquiridas no Curso Técnico lhes permitem aplicá-las também no contexto da música popular “e isso deu mais abertura de possibilidades”.

O tipo de repertório executado em baile, por exemplo, é “forró, samba, internacional, baião, axé, *swinguer*”, explica Fernando. “Então, você tem que fazer tudo, você tem que saber de tudo [...]; eu toco MPB com um artista; toco *funk*, pop com outro; toco forró com uma banda...e é assim”. Outra coisa bastante positiva trazida pelo Curso Técnico “é a mescla de música brasileira, instrumental, cantada, formação de trio, quarteto, coisas tipo: baixo-violão, baixo-violão-pandeiro, baixo-violão-cavaquinho, baixo-violão-sax; foram várias formações, mesclamos bastante”.

Nos depoimentos, elucidou-se que, durante a preparação de repertório não apenas o desenvolvimento da técnica³⁷ foi trabalhado, mas também a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo da disciplina com outras disciplinas. Segundo os participantes, conteúdos da disciplina de harmonia e improvisação, por exemplo, eram trabalhados nas aulas de instrumento, o que remete a uma coerência com a proposta do currículo voltada para o módulo em questão. Percebe-se que a disciplina tem favorecido o desenvolvimento da capacidade de pensar/raciocinar musicalmente. Isso, segundo os participantes, propicia ao músico a capacidade de administrar e mobilizar saberes aplicando-os em situações encontradas fora da Escola, inclusive, ampliando a visão musical.

Hentschke e Del Ben (2003) destacam que a vivência musical, seja por meio de tocar, cantar, compor ou improvisar, deve ir além dos conteúdos e estar permeada de significado e funções sociais. A vivência está relacionada ao fato de saber prestar atenção ou se relacionar com as qualidades do som em si, de saber perceber a forma como os sons são manipulados, de saber ter controle do instrumento.

Desse modo, a disciplina de instrumento tem contribuído para ressignificar a música, mobilizar saberes e oportunizar vivências com outras formações e gêneros musicais além daqueles os quais os estudantes estavam envolvidos no contexto profissional. De acordo com a proposta de reformulação curricular apresentada pelo MEC, a construção de repertório trabalhada na disciplina de instrumento musical tem assegurado, no campo da *performance*, uma formação que possibilita o trânsito dos músicos entre os diversos gêneros e estilos musicais existentes.

Segundo Hentschke e Del Ben (2003, p. 181), o processo de formação musical deve incluir o “acesso a multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações de culturas mais distantes”. Nesse sentido, Souza (2000) também alerta para a necessidade de considerar a diversidade musical existente na sociedade.

B) Palco

A disciplina de Recital, prevista para ser ofertada no último semestre do Curso, consta de apresentação pública³⁸, fato este que sugere preparação para o palco. Embora no currículo conste a existência de apenas um recital ao final do Curso, todos os participantes alegaram ter

³⁷ De acordo com Hentschke e Del Ben (2003, p. 180), “a técnica refere-se à aquisição de habilidades que incluem controle técnico vocal e instrumental, desenvolvimento da percepção auditiva, da leitura e da escrita musical”.

³⁸ Condição *si ne qua non* para a conclusão do Curso e recebimento do diploma.

se apresentado em público todo semestre, tanto em recitais próprios quanto em participação de recitais de colegas. Isso resultou em muitas apresentações públicas no decorrer do Curso.

Fernando, por exemplo, declarou:

Eu toquei todo semestre! Teve semestre que eu toquei em vários recitais. Eu toquei muito em recitais de guitarrista, baterista, saxofonista, clarinetista, violonista ...eu não gostava de ficar parado não...aparecia um recital, eu tava dentro! Foi muito bom! (E1, Fernando).

A preparação para as apresentações públicas foi descrita pelos participantes como oportunidade para surgirem novas aprendizagens musicais com os colegas de grupo. Esses grupos eram formados pelos próprios estudantes ao procurarem parceiros para acompanharem suas apresentações. “Ah, vamos tocar aqui, procura fulano”, contou Isdênio.

Eu sempre tocava, ou em recitais meus, ou nos recitais de outros, porque assim...um chama o outro, né! Eu chamava os guitarristas, os batera prá fazer o meu! Eles me chamavam prá fazer o deles...era uma coisa assim! Tinha época que eu tocava em todos os recitais com os meninos! Era bem legal porque você tava tocando com todo mundo! Um estudante chama o outro pra tocar em seu recital e essa interação foi bem legal no Curso (E1, Isdênio).

Os recitais públicos eram uma forma de se trabalhar aspectos técnico-interpretativos no repertório e também o enfrentamento do público, pois no final de cada semestre tinha um recital, reforçou Dênis. Essa preparação exigia ensaios e os estudantes se mobilizavam em busca de parceiros de outras habilitações para tocarem em conjunto. Esse entrosamento entre os estudantes possibilitava a formação de grupos e isso motivava Dênis:

Todo semestre a gente estudava quatro, cinco musicas prá apresentar no final do semestre. Formávamos uma banda. Era muito legal porque a gente percebia uma evolução. Foi muito legal. O pessoal me chamava: ‘Dênis, vamos tocar essa música’? E aí eu falava: vamos, vamos. Eu tava super empolgado. Era massa. Vamos tocar, vamos tocar [tom de empolgação]! Você também ia colocando em prática a presença de palco! (E1, Dênis).

Nessas formações de grupos destacou-se nos depoimentos o aspecto “afinidade”. A esse respeito Igor revelou o seguinte: “no meio dessa procura prá acompanhar o recital, eu encontrei Kaio, Kadson...e a gente começou a tocar [...], a gente teve essa afinidade. Na

música, eu não sei explicar, mas eu acho que a afinidade é inexplicável, independe de tocar muito ou não”. Por questão de afinidade, Igor se aproximou mais de Kadson, aluno de trombone; e por isso eles estavam sempre tocando juntos. Esse trabalho em conjunto no palco possibilitou aprendizagens que, em sua opinião, são bastante relevantes para quem toca em grupo. Dentre os próprios colegas surgiam “dicas” muito importantes e enriquecedoras para a prática de grupo.

Quando eu comecei a trabalhar com Kadson, existia uma diferença: a prática com ele fez com que a coisa [o ato de tocar] se transformasse [...]. Quando a gente foi tocar nas primeiras vezes, tinha muito disso: ‘Ó, eu sei que está escrito assim, mas presta atenção nessa figura... sinto um pouco como é...isso aqui é um choro...isso aqui é um maxixe...é um pouco diferente’...E foi aí que eu comecei a prestar muita atenção no instrumento dele, que é trombone. Ele dizia: ‘olha aqui, sinto aqui na articulação como é que você tem que tocar’...Então, ele me mostrou muito esse universo dos instrumentos de sopro. A esposa dele é clarinetista, então, eu toquei no recital dela também e aí, [Kadson explicava]: ‘ó, aqui é outra coisa, o trombone quando vai tocar com a guitarra responde bem, mas o clarinete não, é um instrumento de madeira, é um instrumento diferente...Vamos tocar com mais dinâmica, vamos ouvir direitinho... presta atenção na respiração dela pra colocar os acordes’...Então, toda essa vivência foi muito importante pra mim (E1, Igor).

De acordo com os estudos de Beyer (2003), a relação aluno-aluno é muito importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. No contexto musical aqui trazido, essa relação tem se mostrado a favor da convivência, interação e integração, aflorando a capacidade de superar o medo e insegurança, trabalhar o autoconhecimento, a autoestima e se relacionar com o até então desconhecido.

Ainda quanto aos recitais foi evidenciada a questão da diferença de postura do músico em relação ao público quando se toca sozinho e quando se toca em grupo. Segundo Heitor, quando o músico toca em grupo ele entra no palco e ninguém percebe, mas quando o músico vai tocar sozinho, toda atenção do público está voltada só para ele e isso requer uma postura diferente do músico.

Então, o músico deve cumprimentar a plateia, falar da peça, do compositor. E isso era trabalhado pela professora durante a preparação para o palco. Havia também orientações de como se portar no palco em caso de imprevistos. Quando você está tocando e erra uma nota, o negócio é não demonstrar que errou, você deve se concentrar na partitura. Porque isso é inevitável. Quando você tá começando, você erra uma nota, você faz uma cara assim de quem errou, e uma coisa que eu aprendi no Curso Técnico, é:

não demonstre que errou; se errou, tente pegar lá na frente, vai prá frente, nunca volte o trecho que você errou. Errou? Passe prá frente! Se você voltar, aí já é perceptível! Se você não voltar, pode ser que ninguém perceba! Então, você segura a cara ali e pronto (E1, Heitor).

Outro destaque dado por Heitor durante a preparação para o palco foi saber acompanhar no contexto dos recitais. Ele afirma que no Curso Técnico ele aprendeu a se portar profissionalmente ao acompanhar um cantor (a), por exemplo; e isso, em sua opinião, é bastante importante para o músico em sua prática profissional.

Se eu estou tocando bateria numa banda, eu não posso dar uma ‘virada’ em qualquer hora que eu quiser. Eu conduzo a música. Quanto menos na bateria melhor. O mais é menos na bateria. Você tá acompanhando um cantor, por exemplo, vai ficar atravessando ele direto com ‘virada’? O Curso Técnico me ajudou a aprender isso. Se você tá num ritmo aqui, num andamento bem simples e você quebra o ritmo dentro daquele andamento, pode ser que o cantor perca o pulso, isso atrapalha. Eu não tinha essa consciência toda (E1, Heitor).

A preparação para o palco era para Fernando “momento de colocar em prática o aprendido na sala de aula”. Além disso, ele encarava o palco como um “incentivo para estudar”. Porque para ele,

O músico tem que estar com a técnica em dia, dando conta do recado para mostrar seu trabalho. O seu professor tá na plateia te avaliando também. Tem alunos assistindo. Isso é bom. Então a partir daí gera também aquele cuidado, preocupação de sempre fazer o melhor (E1, Fernando).

Nesse diálogo sobre preparação para o palco e sobre os recitais realizados no Curso Técnico, uma pergunta aflorou de forma muito espontânea diante do fato de que todos os participantes já atuavam profissionalmente antes do Curso Técnico: perguntei se eles percebiam diferença entre tocar na EMUFRN e tocar no ambiente de trabalho. As respostas elucidaram um quadro diversificado de produções que coexistem no meio social retratando as diversas culturas presentes no cotidiano, e que também fazem parte da formação profissional do músico.

O palco na EMUFRN foi descrito como espaço de crítica especializada. E, segundo os depoentes, existiram dois diferentes padrões comportamentais vinculados ao tipo de público,

de música, de espaço: um quanto a tocar na EMUFRN e o outro sobre tocar no ambiente de trabalho (shows, bares, restaurantes, casamentos, etc.). A visão trazida é a de que existe certa tensão no ato de tocar para um público no ambiente acadêmico, diferentemente da prática de “tocar na noite”. O ambiente acadêmico foi enaltecido por Isdênio por ser um espaço em que as pessoas “prestam atenção ao seu trabalho”, enquanto no bar “o pessoal tá nem aí...[o músico] é o mesmo que uma estátua”. Na visão de Igor, o ambiente acadêmico é um ambiente onde se explicita um clima de competição e a crítica especializada.

Quando você sobe no palco da Escola de Música a recepção do público é diferente; não é a recepção do público fora da Escola de Música; não é um público que quer ouvir a sua música, que quer conhecer o teu trabalho, é um público que quer fazer uma crítica especializada do teu trabalho. É um mercado também, todo mundo sempre competindo (E1, Igor).

Pelo fato de ser uma plateia de músicos, é mais difícil tocar na EMUFRN, alega Dênis. Trata-se de “um público mais exigente, vamos dizer assim”. Para Diógenes “[tocar na Escola de Música] era grandioso e por isso estar ali [o] deixava muito nervoso. No primeiro semestre me deu a sensação de muito medo na hora de tocar [...]”. A sensação de medo ao tocar no palco da EMUFRN mencionada por Diógenes também foi destacada por Igor. No início ele achava que tocar na EMUFRN “era como na rua, só subir no palco e tocar”, mas então ele foi percebendo que tocar na EMUFRN “era um pouco mais complicado; porque existe dentro das escolas de música e conservatórios um clima competitivo e de exigência muito grande”.

Nesse sentido, Souza (2000) explica que não existe ‘a música’ (palavra genérica), mas ‘as músicas’ com sintaxes próprias, específicas. Essa diversidade, além de requerer do músico habilidades diferenciadas quanto à produção musical, e coloca-os diante de ouvintes com diferentes intenções, formações e hábitos; logo, também exige posturas diferenciadas para o profissional. Diversas culturas coexistem lado a lado estimulando um sistema de produção, selecionando e ratificando códigos e padrões comportamentais (SOUZA, 2000).

Figura 1 – Recital de alunos na EMUFRN



Fonte: Registro da pesquisadora

4.2.1.2 Fundamentos da Estrutura e Literatura Musical

O currículo do Curso Técnico em Instrumento Musical aponta o módulo *Fundamentos da Estrutura e Literatura Musical* como “módulo articulador” no processo de ensino e aprendizagem visando complementar e articular competências e habilidades do perfil do egresso mediante o diálogo com os demais módulos. As disciplinas previstas para o referido módulo são: Apreciação Musical I e II, Percepção I e II, MPB [Música Popular Brasileira], Harmonia I e II, três disciplinas eletivas - não obrigatórias (PROJETO, 2006). As eletivas, conforme mostra o quadro a seguir, são:

Quadro 7 – Disciplinas eletivas

Disciplinas eletivas	
Percepção III e IV	Seminários Experimentais
Leitura de Cifras	Canto Coral
Piano Complementar I – II	Filosofia da Música
Harmonia Funcional e Improvisação I – III	Música Popular Brasileira (MPB)
Instrumentação	Cultura Popular
Arranjos I e II	Legislação Nacional
Oficina de Composição	Elaboração e Edição de Partituras

Fonte: Projeto (2006)

Ao discorrerem sobre as aprendizagens mais expressivas desse módulo e suas influências no exercício da profissão os participantes deram destaque para as eletivas “harmonia funcional e improvisação” e “oficina de composição”. As disciplinas de apreciação musical, percepção musical e elaboração e edição de partituras também foram mencionadas

como sendo as disciplinas que precisariam de maior coerência com as expectativas dos estudantes e com o próprio cenário educacional e tecnológico na atualidade.

A) Harmonia funcional e improvisação

A disciplina “harmonia funcional e improvisação” foi trazida para o diálogo por sua significativa ajuda no campo profissional dos músicos. Trata-se de uma disciplina que trabalha o campo tonal das músicas de modo geral e isso “vai abrindo a cabeça”, afirma Dênis. Ele alega que a aprendizagem adquirida na disciplina ampliou sua visão musical e possibilitou aplicar o conhecimento da disciplina no âmbito de sua prática profissional.

A formação e inversão de acordes, nossa...salvaram minha vida! Porque eu toco em duas bandas de rock, uma é de música autoral. Na banda com música autoral o outro guitarrista faz mais o *powerchord*. E para deixar a música um pouco mais rica eu não dobro o que ele tá fazendo. Penso logo em inverter a tríade, acrescentar dissonância aqui, fazer um dedilhado prá complementar o que ele tá fazendo [...] (E1, Dênis).

No início do Curso Dênis contou que “[ele] não tinha muito conteúdo, não tinha muito conhecimento de acordes”. Mas, mesmo com dificuldades ele não desistiu, decidiu estudar mais. Ao estudar “as inversões nas três cordas mais graves do instrumento” ele começou a perceber que isso dava uma “possibilidade imensa de improvisação”. Ele disse que a disciplina mudou sua percepção musical, uma vez que ele passou a analisar o que ouvia, modificar sua prática e a partir daí também tecer opiniões musicalmente fundamentadas. “Realmente é muito engraçado porque quando eu vou escutar um *rock* hoje em dia, vem na minha cabeça: ‘nossa, isso é tão pobre’! Você ouve e vai prá outra música da mesma banda ou artista e fala: ‘nossa, não tem um improviso diferente’”! Perguntei a Dênis o que ele entendia como “pobre”. Ele explicou: “você pega uma música que fica em dó, lá menor, ré menor, sol; fica só nisso; não tem um acorde com uma dissonância, [não tem] uma coisa mais elaborada, [não tem] um ritmo mais complexo [...]”.

Essa compreensão mais ampla da música vinculada ao fato de tocar/ouvir e entender o que está tocando/ouvindo, foi colocada pelos participantes como algo adquirido na disciplina harmonia funcional e improvisação. Porque até então era tudo muito intuitivo, como mostra o depoimento de Isdênio:

Quando eu cursei harmonia funcional [e improvisação], eu comecei a entender como analisar uma música...porque eu pegava as harmonias, mas não sabia nem o por quê...pegava porque tava no ouvido, mas... por que aquela harmonia era daquele jeito? Porque, por exemplo, numa harmonia simples, a gente pega as sete notas musicais... forma as tríades...a gente sabe que o primeiro é maior, o segundo é menor, o terceiro é menor, quarto maior, quinto maior...Tá! Beleza! Mas, aí, quando pintava uma coisa diferente, por exemplo: eu tava em dó maior, pintava um si bemol maior...aí, eu ficava: por que esse cara botou isso aí? Entendeu? Eu fui entender esse tipo de coisa! Então, quando eu entrei no Curso, eu falei: Ah, era isso que eu queria [expressão de felicidade]! Eu fui aprender o que eu tava tocando! Eu fui descobrir o que eu tava tocando, na verdade! (E1, Isdênio).

B) Oficina de composição

Para Igor, que queria se tornar um compositor, a disciplina *Oficina de Composição* foi destacada como sendo a que mais o envolveu e influenciou sua trajetória de formação profissional. Até então, ele considerava sua prática composicional intuitiva. Ao cursar a referida disciplina Igor visava agregar fundamentação em seu modo de compor. Para ele, foi a disciplina que lhe permitiu compreender o processo composicional denominado por ele como “racional”:

Com a disciplina oficina de composição aconteceu uma coisa interessante: eu já compunha antes de entrar no Curso Técnico, mas, até entrar no Curso, eu não compreendia muito o processo de composição, por onde começava, onde terminava, tal. Até cursar essa disciplina, em 2009, eu sabia que existia uma forma de compor racionalmente, não esperando uma inspiração. Eu sempre esperava muito essa luz [...], no meio de um estudo, uma melodia que virou uma composição. E aí, na oficina de composição eu descobri que o processo não é bem assim! Existe uma forma de compor que é organizada e que somada à inspiração, o resultado vai ser melhor ainda. É possível compor com tudo já calculado, sabendo aonde se quer chegar, qual o resultado, tudo direitinho. E isso foi possível, graças a essa disciplina. Eu consegui enxergar na disciplina uma evolução, um início, meio e fim (E1, Igor).

Como resultado eficaz de sua aprendizagem na disciplina, ele relatou com felicidade estampada na face que algumas de suas composições foram inscritas e apresentadas em eventos musicais importantes que resultaram em premiações, conforme relato e figura a seguir:

[Durante a disciplina] eu fiz umas três composições; uma que eu já estava fazendo quando o professor solicitou uma atividade de conclusão da

disciplina, inclusive. [Essa], toquei no meu recital, apresentei com Têssio [aluno de oboé do Curso Técnico] e inscrevi a peça num festival do BNB. Antes disso [de cursar a disciplina oficina de composição], eu tinha poucas composições, mas depois disso, eu já fiz mais coisas, inclusive em parceria com Bruno, com Eduardo, Marcos também, que é aluno daqui. [...]. De lá prá cá eu compus muita coisa, muita coisa em parceria com Eduardo e Marcos, inclusive algumas dessas músicas foram lançadas por uma cantora daqui, a Cássia³⁹, que inclusive apresentou com a Orquestra [da UFRN] no Teatro Riachuelo⁴⁰. Algumas músicas desse disco dela foram compostas por mim depois dessa disciplina. Eu já tinha mais subsídios. Quando a gente se encontrava (eu e os meninos), porque a gente sempre se encontrava prá compor, então eu já tinha mais subsídios e foi uma coisa muito mais rápida, tipo: a gente fazia uma, duas músicas por semana (E1, Igor).

Figura 2 – Show premiado com apresentação de composições de Igor– Teatro Riachuelo, Natal/RN



Fonte: <http://www.cascianoival.com.br/projeto-parcerias-sinfonicas-recebe-premio-hangar-de-musica/>

C) Percepção musical

De acordo com Diógenes e Fernando, ter uma boa percepção musical é algo muito útil para o músico que toca na noite. Porque a exigência musical feita no mercado de trabalho é

³⁹ Idem.

⁴⁰ Em fevereiro de 2012, o show apresentado ganhou o premio Hangar de Música 2011, “Melhor Show 2011” no Teatro Riachuelo. Veiculado na mídia local: <http://www.cascianoival.com.br/projeto-parcerias-sinfonicas-recebe-premio-hangar-de-musica/>

ouvir e reproduzir o que ouviu com o máximo de perfeição. Por essa razão, segundo eles, a disciplina deveria servir de base para a prática do músico no sentido de oferecer exercícios mais contextualizados com a prática dos músicos fora do contexto acadêmico.

Porque a percepção é a base p'ro instrumento; em todo momento que eu for tocar, eu tenho que fazer isso: o solfejo rítmico, o solfejo melódico [...]; mas o Curso Técnico não faz exercícios voltados, por exemplo, pra você ouvir um CD, uma música, e reproduzir essa música. E isso é o que a gente faz o tempo todo [no exercício da profissão, na noite] (E1, Diógenes).

Green (2000), ao estudar sobre músico popular, reforça a importância do saber “ouvir e reproduzir”. Essa técnica, segundo a autora, requer considerável atenção auditiva e é o principal meio de aprendizagem musical desses músicos.

D) Edição de partituras

A disciplina “edição de partituras” foi mencionada por Igor como sendo a disciplina que menos o envolveu no Curso. Ele explicou que, como hoje tudo está vinculado à internet, é fundamental que o aluno primeiro receba orientações sobre informática. Porque em sua opinião, ainda há alunos que não sabem o que fazer.

E, sua visão, para o contexto atual é muito mais importante “saber criar plataformas de trabalho”. Em sua opinião, “isso seria bem mais empolgante”. Porque nem todos os alunos tem noção do que seja isso, não sabem como divulgar o próprio trabalho, e nos dias atuais a internet é uma importante ferramenta. Então, a disciplina poderia primeiro, aproximar os alunos dessa realidade, depois remeter à edição de partituras.

E) Apreciação musical

Ao serem questionados sobre a disciplina que menos os envolveu e influenciou no Curso, Fernando alega que o conteúdo difundido na disciplina de apreciação musical é importante e válido; entretanto, a disciplina merecia envolver alunos de instrumentos voltados para a música popular de maneira mais efetiva, como é o seu caso. Nesse sentido ele faz uma crítica à organização da disciplina já que todo o conteúdo ministrado estava fora da realidade para o seu instrumento (baixo elétrico).

[...] Eu pensaria a disciplina por área, tipo área de música popular, voltada pra realidade dos instrumentos. Apreciação musical pra música popular. Fazer a apreciação de uma partitura, analisar, ver o contexto histórico também, mas voltado para a realidade dos instrumentos. Nesse caso, se fosse voltada pra área popular a disciplina seria mais aproveitada (E1, Fernando).

4.2.1.3 Prática de Conjunto

Com a finalidade de promover a simulação da prática profissional voltada para o músico instrumentista, a prática de grupo, através da metodologia de ensaio, tem sido prevista no currículo do Curso Técnico de Instrumento Musical da EMUFRN através do módulo *Prática de Conjunto*, composto por Laboratórios Eletivos (I, II, III e IV)⁴¹.

Nos laboratórios, espera-se que os estudantes vivenciem saberes musicais trabalhados nos demais módulos. A vivência musical oportunizada nos laboratórios tem como objetivo orientar a inserção do estudante no mundo do trabalho através de simulações que gravitam em torno de ensaios, gravações e apresentações públicas, vivência de repertório de grupo (PROJETO, 2006).

Do total de sete participantes questionados sobre as disciplinas que mais e menos os envolveram e os influenciaram no Curso, cinco ressaltaram os laboratórios das Práticas de Conjunto pelas significativas aprendizagens através de: leitura à primeira vista, improvisação, repertório diferenciado do que eles estavam acostumados a tocar, prática de grupo, interação entre pares. Os laboratórios também favoreceram a experiência de tocar e gravar no estúdio, manipulação de equipamentos eletrônicos, além de ensiná-los a refletir com mais criticidade sobre a prática e opinar em questões de âmbito musical, dentre outras aqui socializadas, o que para eles foi muito relevante.

Os depoimentos revelaram que os laboratórios significaram momento de colocar em prática os conhecimentos advindos das disciplinas de harmonia funcional e instrumento. Além disso, a prática de conjunto foi considerada como momento de interação, de troca, de ouvir o outro e a si mesmo, de saber dosar a sonoridade do instrumento, de prestar atenção no maestro

⁴¹ Estão inclusos no Projeto do Curso, os seguintes Laboratórios de Prática de Conjunto: Núcleo de Música de Câmara - voltado para as mais diversas formações instrumentais; Núcleo de MPB - voltado para a Música Popular em suas mais diversas formações: duos, trios, quartetos, *big band*; Jerimum Jazz - vinculada ao Núcleo de MPB, a Jerimum Jazz é um grupo composto por professores e alunos da Escola de Música da UFRN, que tem como principais objetivos divulgar o repertório tradicional de *big band* e a música popular brasileira, bem como proporcionar ao aluno a prática instrumental nesse tipo de grupo; Banda: proporciona uma prática musical aos alunos dos cursos Básico, Técnico e Graduação; Quarteto de Saxofone: prática com ênfase no repertório brasileiro para esta formação; Orquestra: vivência voltada à prática de repertório voltado para a música erudita ocidental, brasileira e regional (PROJETO, 2006, p. 21-22).

e na partitura, momento em que os conteúdos trabalhados até então ganharam maior clareza. Foi também momento de entrar no estúdio, gravar e avaliar os colegas do grupo. Com base nos pontos elencados pelos participantes, a prática de conjunto foi assim subdividida:

A) É hora de colocar a teoria na prática

É o momento de começar a botar em prática o aprendido na sala. A gente aprendia na sala [em outras disciplinas], mas não tinha muito tempo de praticar, então tinha que ter algum canto prá praticar. Eu acho até, que devia ter mais Práticas [de conjunto]. Então, era a hora de botar em prática. Os professores deixavam livres prá gente criar os arranjos, eles davam a opinião deles, mas era a hora de praticar. Foi bacana porque até então eu tinha visto na aula de harmonia funcional, na aula de instrumento, mas faltava a parte de aplicar o que eu conhecia (E1, Fernando).

B) É hora de exercitar a leitura à primeira vista e improvisação

Na prática de conjunto a gente fazia muita leitura a primeira vista. Eu achava isso o máximo. [O professor dizia]: vamos tocar! Vamos [ênfático]! Eu quero que toque agora à primeira vista! Tá, vamos tocar a primeira vista, então! Isso é bem legal porque realmente força você a estar estudando. O professor dizia: ‘olha, eu quero um arranjo, eu quero que cada um traga ideias de improvisação. Eu quero um improviso legal aqui’. Aí ele dava as dicas. Isso era bem legal porque a gente era uma banda, né. E eu consegui colocar realmente na prática o que a gente tava estudando (E1, Dênis).

C) É hora de aprender a tocar em grupo

A oportunidade de tocar em grupo é muito boa... você ler e tocar junto com um grupo, uma experiência muito boa. A Prática de Conjunto me ajudou a perceber mais a harmonização geral do conjunto, prestar mais atenção nas harmonias, nas cadências que a música oferecia prá você ir colocando os elementos. As Práticas [de conjunto] me ajudaram a pensar a banda como um todo: o que é tocado por outro instrumento, o que merece um pouco mais de destaque (E1, Heitor).

Não é só tocar, fazer a sua parte! Você tá ali no ensaio, tem que participar de tudo ao mesmo tempo: é a altura do instrumento, o maestro manda ficar atento com a dinâmica...aqui sobe, ali forte, aqui fraco...eu ficava ligado em tudo, tudo mesmo... caso eu vá trabalhar com esse tipo de formação, fazer arranjos, essas coisas, eu tenho essa experiência (E1, Fernando).

O módulo *Prática de Conjunto* também ajudou os participantes a compreenderem que, de acordo com o contexto da formação instrumental, a postura do músico deve ser diferente em relação à escrita musical e à execução. Houve ainda a percepção de que, em uma formação instrumental como a Big Band e a Banda Jerimum Jazz, por exemplo, não se pode improvisar em qualquer momento. A presença de um Maestro impõe aos integrantes do grupo maior atenção e uma concepção de mais rigor com o trabalho interpretativo.

A Jerimum e a Big Band Jovem foi uma experiência muito boa. Tem um maestro regendo, tem uma partitura [...]. É big band, é outra formação, você tem que se preocupar com coisas diferentes. Você se preocupa mais com os outros. Por exemplo, quando você toca com a metaleira, você tem que dar uma diminuída na intensidade prá poder aparecer a metaleira (E1, Heitor).

Há, portanto, uma compreensão de que tocar em grupo exige do músico a capacidade de prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo: partitura, regência, sonoridade, som do colega, particularidade de cada instrumento; e prestar atenção significa saber valorizar cada instrumento, saber respeitar a sua vez de aparecer no grupo e a vez do outro, ter visão do todo. Porque, na opinião de Igor, “na formação de *big band* não dá prá fazer as coisas livremente, sem respeitar a escrita, os integrantes, a regência”.

A prática que eu tive com eles foi assim uma coisa fantástica porque primeiro, eu tinha que respeitar tudo aquilo que estava escrito, eu não podia improvisar, ou tocar do jeito que eu achava que era legal, e...envolvia muita dinâmica, muita atenção com tudo aquilo...e fazer soar seu instrumento do lado de uma “porrada” de instrumento de metais, com bateria, com piano e um maestro ainda por cima [tom de empolgação]... você tem que prestar atenção no maestro...então, foi assim, fantástico! (E1, Igor).

Figura 3 – Prática de conjunto no laboratório Big Band Jovem. Apresentação na cantina da EMUFRN.



Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 4 – Prática de conjunto no laboratório Banda Jerimum Jazz. Apresentação no Hall da EMUFRN.



Fonte: registro da pesquisadora.

D) É hora de aprender a tocar no estúdio

O Grupo de MPB – um dos laboratórios eletivos – tem propiciado aos estudantes conhecimentos relacionados à gravação musical e conforme relatam os participantes, essa vivência tem se mostrado de grande relevância. Fernando contou que as aulas desse

Laboratório, especificamente, aconteciam no próprio estúdio da EMUFRN visando dar aos estudantes a oportunidade de gravar em estúdio.

Gravar no estúdio significou para Fernando a oportunidade de “aprender a mexer num amplificador [...], saber equalizar o baixo”. Ele destacou que são conhecimentos significativos para a formação profissional de músicos que atuam na noite. Em sua visão, o músico que vai atuar em barzinhos, por exemplo, vai precisar saber manusear um amplificador. “Tem que ter pelo menos o conhecimento básico: saber o grave, agudo, as frequências [...]”, por isso, ele acha que a experiência da prática de gravação em estúdio é algo imprescindível para o baixista.

A gente gravava no estúdio todas as práticas de conjunto [no Grupo de MPB]. Sempre no final das práticas tinha que gravar! O baixo vai tá direto ligado na mesa, né, então tem a questão da pegada, do volume...tem que saber equalizar direitinho prá's frequências não bater junto com a bateria, então isso aí você só aprende na prática!
[Depois da gravação] a gente passa pro *pendrive* e escuta ...todos juntos...e avaliam: ‘ó, poderia ter sido assim, assim’ [diz o professor a Fernando] (E1, Fernando).

Heitor também considera importante o músico saber tocar no ambiente de estúdio.

Porque quando você faz uma gravação, entra num estúdio, é totalmente diferente do que você estuda [na sala de aula]. O ambiente é totalmente diferente. Você toca diferente na bateria, o retorno que você tem é diferente, você tem um instrumento chamado metrônomo que está no seu ouvido direto e muitas vezes você não está acostumado a tocar com ele (E1, Heitor).

Figura 5 – Alunos no estúdio da EMUFRN, durante a prática de conjunto.



Fonte: registro da pesquisadora

B) É hora de refinar o conhecimento

Ao comentar de suas experiências na Prática de Conjunto, Igor faz menção à aquisição, compreensão e uso de técnicas musicais que viabilizaram a prática e a execução instrumental.

A prática de conjunto me ensinou a refinar o som, a forma como eu tocava em grupo, o meu comportamento, tudo, tudo isso... os arranjos...tudo. Foi uma espécie de pente fino que passou. Porque antes eu fazia as coisas muito assim, misturada; e a partir dessa disciplina eu passei a fazer as coisas de forma mais organizada e a compreender mais como fazer cada parte, cada detalhe, a importância de cada coisa daquela, de criar uma introdução, rearmonizar a música, organizar se parte A, se parte B, se parte C, se vai repetir, se vai ter um solo, se esse solo vai ser improvisado ou se vai ser um solo escrito; então, assim, ela foi fundamental! (E1, Igor).

C) É hora de aprender a enfrentar desafios

O enfrentamento de desafios é um dos eixos norteadores do processo avaliativo no Projeto do Curso. Considera a maneira como o estudante seleciona, organiza, relaciona, interpreta informações na área para colocar em sinergia na solução de desafios dentro do contexto musical (PROJETO, 2006, p. 26). Nesse caso, Igor relatou que a Prática de Conjunto lhe possibilitou mais segurança de participar de eventos musicais.

Depois dessa experiência [da Prática de Conjunto] eu não passei sufoco em situações com esse tipo de formação. Inclusive, no Festival de Viçosa, no Ceará, eu toquei por três anos na prática deles lá, de trompete, de trombone, de *big band*. Na de trompete e de trombone, eles pegavam todos os alunos da oficina, e aí, no final, no último dia, eles faziam uma apresentação dos alunos. No primeiro ano eu ainda fui sem ter cursado a prática de conjunto com a Big [Band] e eu me lembro que foi um pouco sofrido, assim...o professor [dizia]: ‘Peraí...mais baixo aqui...como é que tá escrito aí? É assim mesmo como você tocou?’ Não! [risos]. Depois da experiência com a Big Band Jovem já deu uma calejada, eu já tava: ‘Ah, vamo lá que agora eu sei’ [animação, risos] (E1, Igor).

Os saberes apreendidos a partir desse módulo permitiram que Igor desenvolvesse a habilidade de tomar decisão em uma situação concreta de atuação musical de forma mais consciente. O que antes ele fazia de modo meramente “intuitivo”, passou a fazer com mais propriedade.

Depois da disciplina Prática de Conjunto, quando eu saía daqui prá participar de festivais, quando eu encontrava com qualquer outro músico, mesmo que eu nunca tivesse visto antes, ficou muito mais fácil, muito mais rápido o aprendizado. Juntavam quatro músicos e: ‘Ó, tá aqui, vocês vão tocar essa música’... Então, depois da Prática de Conjunto eu já sabia por onde começar. Era assim: vamos definir quem vai fazer a melodia, vamos definir se mais de uma pessoa vai fazer a melodia, se vai ter improviso, como é que vai ser. Esse conhecimento antes de cursar o Técnico eu tinha intuitivamente, eu fazia: ah, vamos fazer uma parada aqui, vamos mudar o ritmo aqui, mas não era uma coisa elaborada, não! Aqui no Técnico deu uma refinada! [E1, Igor].

Vê-se, portanto, que a cultura acadêmica favoreceu a reinterpretação da realidade e a reconstrução de esquemas e concepções a partir da incorporação de novas ferramentas intelectuais (GÓMEZ apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Possibilitou a reelaboração das práticas musicais prévias trazidas pelos músicos. O potencial criativo e de autonomia foram claramente evidenciados. O modo de pensar e fazer música foram notoriamente transformados. Nesse sentido, Bélanger (apud DELORS, 2005, p. 196), ao tratar de ambientes educacionais, traz à tona o ambiente que estimula “a vontade de rever as maneiras de pensar e de fazer [...]”, mesmo reconhecendo nesses ambientes a existência de certas contradições e contratempos.

4.3 Modos de ser músico diante dos desafios da profissão

Esta etapa da pesquisa tem como base a terceira questão norteadora apresentada: “considerando a reformulação curricular no âmbito dos cursos técnicos no Brasil, de que forma o diálogo entre educação profissional e mundo do trabalho tem se evidenciado no contexto do Curso estudado”?

Apresenta a realidade no mundo do trabalho a partir da visão e vivência dos participantes no contexto profissional. Revela as demandas impostas no exercício da profissão no contexto da atuação informal para o músico instrumentista. Destaca os desafios encontrados bem como as interlocuções e contrapontos com a educação profissional técnica.

De acordo com estudos no âmbito da educação musical, muitos alunos de música quando chegam às universidades e/ou cursos técnicos já atuam no mercado de trabalho como músicos instrumentistas e professores de música (MORATO, 2009; SOUZA, 2008; PICHONERI, 2006). “Por isso, buscam o curso não como formação inicial, mas como modo de aperfeiçoar e/ou ampliar os conhecimentos musicais já adquiridos” (MORATO, 2009, p. 176). Nesta pesquisa não foi diferente. Todos os participantes já atuavam no mercado informal da música quando ingressaram no Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN. Contudo, mesmo já possuindo certa experiência no campo profissional os participantes revelaram que só depois de ingressarem no Curso Técnico perceberam o quanto o conhecimento acadêmico era importante para uma atuação profissional mais coesa e completa no âmbito da *performance*.

Segundo apontam os participantes, a atuação do músico instrumentista no contexto de bandas, bailes e bares, por exemplo, requer conhecimentos voltados para a capacidade de tocar gêneros musicais diversificados e saber improvisar. Para ter certo prestígio e ser bem reconhecido, o músico também deve ser dedicado, ter responsabilidade, saber conduzir, ter desenvoltura no palco, ter domínio de leitura, ter boa percepção, saber harmonizar, buscar sempre novos conhecimentos, saber trabalhar em grupo. Nessa profissão o músico “tem que estar preparado prá qualquer coisa, em qualquer hora”, adverte Igor.

Tem que saber trabalhar em grupo, e a prática de conjunto do Curso Técnico proporciona isso; é importante ter certo domínio de repertório, saber improvisar, ter algum arranjo, ou ter condição prá fazer rapidamente um arranjo. De forma geral, é um trabalho que exige muita dedicação do músico. Você tem que tocar bem e alguém tem que gostar do seu trabalho [E1, Isdênio].

Além dos quesitos mencionados, Isdênio alega que, em geral, o repertório exigido nas bandas é limitado. Porém o Curso Técnico lhe propiciou o acesso a um tipo de repertório até então nunca tocado por ele. “Eu não conhecia stand de *jazz*, essas coisas...eu não conhecia nada disso! Eu nunca tocava isso! Eu tocava só em bandas! Então, o Curso já me deu essa parte que eu não tinha! E isso foi muito importante prá mim”.

Na opinião dos participantes, para os músicos que atuam como *freelancers* não existe necessidade de conhecimento musical aprofundado, embora eles tenham destacado que para aqueles que sabem ler, faz toda diferença. O que se mostra imprescindível para o músico “free”, segundo eles, é ter uma percepção auditiva aguçada e a capacidade de tocar de ouvido. Heitor descreveu suas primeiras gravações profissionais em estúdio da seguinte forma: “chegava no estúdio, escutava a música e tirava rapidinho. ‘A música vai ser essa’! Aí você vai e toca. É escutar, fazer a percepção da música e tocar”. De forma semelhante Isdênio explica: “o cara me dava o disco e eu ia tentar pegar as músicas e tentar fazer parecido. [...]. Era o suficiente. [...] é só no ouvido mesmo. Na visão de Diógenes, “tem que ouvir cinquenta, sessenta músicas numa semana”. Em sua opinião, para se inserir nesse contexto a leitura musical dá vez para a percepção. “É escutar e escrever para depois tocar; não é nada com partitura [...], é escutar e escrever as músicas que eu tenho que tocar”. A exigência para esse mercado, “é pura percepção mesmo”!

Fernando conta que quando foi chamado para tocar em banda baile o que lhe solicitaram foi o seguinte: ‘Ó, tá aqui o CD, próximo final de semana já tem que tocar, é a prova final, se você não conseguir tocar a gente pega outro’! “Era umas 70 músicas prá tocar”. Então, para ele, quem trabalha na noite “tem que saber pegar músicas de ouvido; e isso aí o Curso Técnico não trabalha... no sentido de: ‘ó, pega esse CD aí e na próxima semana você traz as músicas’”. Em sua opinião,

A realidade lá fora é diferente. O ambiente é outro. A maioria das apresentações que você faz é com cantor, então você também tem que saber se colocar no seu lugar. Você não é o solista direto, então você tem que saber ser um bom acompanhador, ter conhecimento técnico de harmonia, arranjo, essas coisas....além disso tudo, claro, saber se comportar profissionalmente! Tem que saber pegar músicas de ouvido. Porque lá fora é assim! Aqui não! Aqui é mais teoria, harmonia, improvisação, prática! Você vai sair com um conhecimento teórico, uma bagagem imensa daqui, mas também tem que ter essa técnica de pegar música de ouvido...tem que saber. Além disso, ter boa desenvoltura no palco e ler cifra, isso é o básico. Você vai acompanhar qualquer cantor, você tem que ler cifra (E1, Fernando).

Outro aspecto colocado como necessidade no âmbito do exercício profissional para o músico *freelancer* foi a capacidade de saber conduzir.

[...] Porque tem muita gente que vai acompanhar e quer aparecer mais que o cantor...e a gente tem que ter essa percepção de que quando tá conduzindo é prá conduzir...se você quer solar, então faça uma banda instrumental e vai tocar música instrumental, porque aí você vai solar, vai fazer tudo...mas na hora que você tá acompanhando um cantor, você tem que estar ali atrás, não tem nem que aparecer, quem tem que aparecer é o cantor! Também tem que saber a parte de dinâmica, que é muito importante, e muita gente não usa...é importantíssimo num show...a banda tá tocando a introdução, mas quando o cantor entra, a banda toca pianinho...é lindo quando uma pessoa percebe isso num show (E1, Isdênio).

Fernando acrescentou que o conhecimento que o Curso Técnico lhe proporcionou foi muito importante para sua atuação no mundo do trabalho. Foram conhecimentos que até então ele não tinha e que ele considera muito necessários, como por exemplo: “a improvisação, o fato de tocar junto com outros grupos, fazer arranjos; essas coisas são muito importantes e me acrescentaram muito, muito mesmo”. A improvisação na visão de Isdênio é uma necessidade para o músico instrumentista. É preciso saber improvisar, criar, acompanhar. “Porque na hora do show o artista chama você prá improvisar... ‘no baixo...’, ‘na guitarra...’, ‘na bateria...’”. Além disso, é preciso saber criar harmonias diante de algumas situações:

Porque tem show que a gente pega, que...tipo essa semana...eu toquei no “Por do Sol”, um programa que tem no Iate Clube daqui...Cara, apareceu uns boleros do ano que não sei nem qual foi...[risos]...muito antigos...E aí, você tem que ir atrás, saber criar uma harmonia daquilo que você tá ouvindo ali...na hora (E1, Isdênio).

Mas a atuação do músico também se estende aos estúdios. E nesse sentido, o músico “*tem que saber tocar em estúdio, tem que saber se portar em estúdio também*”, afirma Heitor. Nessa questão ele sugere que o Curso Técnico em Instrumento Musical deveria incluir uma matéria de prática de estúdio no currículo, visto que a gravação musical no contexto atual do músico instrumentista é cada vez mais notável. Ele alega que mesmo tendo essa orientação na Prática de Conjunto ministrada através do laboratório de MPB, certos conteúdos de gravação deveriam estar consolidados em uma matéria específica. “Eu senti falta disso aí, de uma matéria específica de estúdio, uma prática de estúdio, ou uma prática de gravação voltada prá orientar o estudante a se portar num estúdio de gravação, saber como funciona [...]”. Essa

visão de Heitor sobre a inserção de conteúdos de gravação no Curso Técnico em Instrumento Musical também foi compartilhada por Dênis. Em sua opinião,

[Embora] o Curso Técnico [seja] bem estruturado, deveria ter no currículo algumas coisas que hoje só dizem respeito ao curso de gravação, porque tem coisa [de gravação] que deveria fazer parte do conhecimento de todo músico. Hoje, o acesso a equipamentos de gravação, como por exemplo, uma placa de som, está mais fácil para o músico. Então, você pode mixar, você pode masterizar. É melhor do que você ter que pagar R\$200,00, R\$300,00 reais prá uma pessoa fazer prá você; e depois, você quer mexer de novo naquilo e não consegue. É bom você saber produzir: isso aqui não tá funcionando não, não tá legal, aí você regrava, é muito bom. Eu comprei minha placa de som prá gravar em casa, gravo minhas coisas, minhas músicas. Eu vou perguntando pro pessoal de gravação e vou testando, procuro na internet algumas coisas e vou fazendo (E1, Dênis).

Tais demandas são consideradas importantes visto que, segundo Fernando, “tem mercado de trabalho voltado para músico instrumentista que só atua em estúdio”. Essa atuação em estúdios de gravação funciona da seguinte forma:

[...] O estúdio contrata, [o músico] grava e o cantor que aparecer por lá que não tem músico, ele tá lá...é chamado de *Ciberman*. Aí tem o produtor... o produtor já tem o músico e aí só liga pro músico: ‘Ó, fulano de tal vai gravar. Tal dia aparece aqui prá gravar’. Aí o músico vai lá, grava a faixa, tal, cobra tanto pela faixa e pronto...no outro dia aparece outro e é assim [...] (E1, Fernando).

Quanto às exigências para tal atuação, Heitor ressalta que é preciso ter leitura rápida. Ele conta que, se ele já tivesse o conhecimento que adquiriu no Curso Técnico quando entrou primeira vez em um estúdio para gravar as coisas teriam sido mais fáceis.

A primeira vez que eu entrei num estúdio, eu não tinha noção, eu não fazia o [Curso] Técnico ainda. Se eu tivesse esse conhecimento, seria bem melhor, bem mais fácil [...]. Porque “estúdio é caro. É tempo. É dinheiro. Quando você chega no estúdio, o arranjador quer o negócio rápido. Então, se você não conseguir ler, ele vai chamar outro cara prá executar aquele trabalho ali (E1, Heitor).

No âmbito do exercício profissional, houve destaque para a importância de se buscar um equilíbrio entre o conhecimento teórico e o prático sobre o que é “tocar na noite”. Nesse sentido, explicitou-se o entendimento de que o conhecimento teórico diz respeito ao

conhecimento adquirido no contexto acadêmico; e o conhecimento prático, no mundo do trabalho. Foi evidenciada a concepção de que o conhecimento acadêmico deve buscar mais diálogo com o mundo do trabalho, já que, se o músico tiver apenas o conhecimento adquirido no contexto acadêmico (aqui, Curso Técnico em Instrumento Musical), ele deixará a desejar no contexto do exercício profissional.

Embora a compreensão de Isdênio a respeito do Curso Técnico seja a de “um Curso muito bom”, ele coloca que “daria mais atenção à parte prática” [ou seja, daria mais atenção às demandas do mundo do trabalho]. Perguntei o porquê dessa observação. Ele esclareceu o seguinte: “tem gente que tem muita teoria, mas não tá junto na prática, entendeu? Na prática o cara deixa a desejar”. Questionei se essa observação tinha relação com os alunos e egressos do Curso Técnico de Instrumento. Ele confirmou: “É”! E acrescentou: “agora é claro que já tem uns que vem de bar mesmo, então aí o cara adiciona as duas coisas; aí essa é uma junção legal, você pegar a parte popular e juntar com a parte teórica que o Curso oferece”.

Percebe-se, portanto, que existe a concepção de que a parte popular é a prática desenvolvida no contexto profissional; e a parte teórica é a desenvolvida no contexto acadêmica – aquilo que o Curso Técnico trabalha. Então, perguntei: “você acha que os estudantes que iniciam o Curso Técnico em Instrumento Musical sem experiência prévia de tocar na noite tem deficiências para atuar como músico *freelancer*”? Ele respondeu sem hesitar e bem enfático: “**Tem!** Tem essa deficiência”! Perguntei ainda: “em sua opinião, a que se deve isso?” Ele respondeu: “o curso é muito teórico”. Essa compreensão também foi compartilhada por Dênis ao explicar que, “quando você tem o conhecimento teórico, você passa a raciocinar e quando uma pessoa não tem esse conhecimento teórico, deixa a desejar”.

Além dessa “deficiência” destacada por Isdênio, Igor chamou atenção para o fato de que nem todos sabem o que fazer quando chega a hora de se inserir no mercado de trabalho. Os estudantes e egressos precisam ter ideias do que vão encontrar quando terminarem o Curso.

E eu acho que isso aí, precisa ser reforçado no Curso, uma coisa que poderia melhorar! Deveria haver uma orientação mesmo sobre música e comércio, e mercado, empreendedorismo. Nesse sentido, a gente sai do Curso Técnico muito desorientado [...]. Bom eu já tenho o diploma, mas e agora, o que eu vou fazer? Assim...o professor já me dizia que alguns colegas dizem que a facilidade que eu tenho de trabalhar no mercado é porque eu sou uma pessoa desenrolada, eu sou um cara que vai lá e conversa e pergunta. Mas tem muitos que não vão, não é por preguiça, é porque realmente não sabem, não tem tato prá coisa, sabe? E fica: ‘pô, o que eu vou fazer com o Curso Técnico’? Tem colega aqui que terminou o Curso Técnico e hoje tá

trabalhando de embalador. Sem preconceito, mas eu tenho certeza que ele não tá gostando daquilo. Então, eu acho que existe essa falta de orientação. Eu sei que é uma responsabilidade grande para o Curso, mas assim, o Curso já prepara o músico prá sair daqui pronto prá tocar em qualquer situação, desde que ele faça o devido esforço também, mas não prepara prá isso, você termina o Curso e: ‘e aí’? Você terminou o Curso! Massa! Mas... ‘e agora, faço o quê’? Eu acho que essa orientação era legal, já que é um Curso profissionalizante! (E1, Igor).

A sugestão de Igor é de que o estudante de curso técnico – que tem como objetivo preparar para o mercado de trabalho – também aprenda a sair em campo, apresentar e vender seu produto. Nesse sentido é importante destacar que além desse conhecimento voltado para saber se lançar no mercado de trabalho, existem outros desafios trazidos pelos participantes como sendo desafios para o músico instrumentista em seu cenário profissional, e que, embora estejam contemplados na legislação que embasa a reformulação curricular dos cursos técnicos (BRASIL, 2001), não estão inseridos no currículo do Curso Técnico aqui estudado. Trata-se de questões que, na opinião dos participantes, fazem parte do dia-a-dia do músico profissional sobre as quais os estudantes deveriam ser alertados: discriminação, insegurança, instabilidade financeira e necessidade de ter iniciativa para correr atrás de oportunidades e saber vender seu produto. Para os participantes, estes são desafios que fazem parte do dia-a-dia do músico instrumentista que atua no mercado informal da música; porém, nem sempre os egressos do Curso Técnico sabem como enfrentar determinadas situações. Se o estudante nunca atuou na noite, por exemplo, vai ter muita dificuldade para se inserir no mercado de trabalho, destacam.

De acordo com o depoimento de Dênis, nos dias atuais ainda há muita discriminação com o trabalho do músico. Conforme já destacado na revisão de literatura apresentada neste estudo, essa discriminação é histórica (SOUZA, 2008). Dênis contou que enfrentou muita discriminação e falta de apoio dentro da própria casa quando decidiu ser músico. E por isso, ele faz um alerta: “é preciso saber encarar (pre)conceitos e driblar a instabilidade financeira”. O fato de fazer da música uma profissão foi entendido por seus pais como um problema e causou sérios embates. O entrave foi causado por uma razão: a música não dá estabilidade financeira e por isso ele deveria procurar um futuro mais promissor! Para tocar apenas como *hobbie*, como seu pai e seu irmão faziam, tudo bem; mas “seguir carreira, não”! “Meu pai com frequência ainda fala: ‘meu filho, isso não dá futuro...tem muita droga e homossexualismo’”. Mas mesmo com muitas discussões com seu pai por causa de sua

escolha, ele se mantém na música até hoje. Ainda persiste muita pressão para que ele procure outro meio de ganhar a vida, que busque um futuro estável financeiramente, pois o estilo de vida que seus pais sempre tiveram e que o ensinou a ter é o de uma vida estável, planejada, “sempre bem certinha”. “Eu fui criado desse jeito e sou cobrado desse jeito; mas, na carreira musical é assim: tem mês que você ganha dois três mil reais e no outro mês você não ganha nada. Então, meus pais ficam insistindo: procure um emprego fixo, procure um emprego fixo”!

No caso de Fernando, para tentar compensar a falta de estabilidade financeira como músico *freelancer*, ele buscou na formação continuada uma maneira de ampliar suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho no campo da docência, de modo que ele pudesse não depender apenas de cachês pagos pelos donos de bares, restaurantes, boates, etc. Segundo ele, na carreira do músico que só atua na noite.

Realmente não existe estabilidade, ninguém vai assinar sua carteira, então tem que correr atrás, fazer concurso prá ter uma coisa fixa porque é difícil e o único lugar aonde você vai atuar de maneira fixa é na academia. Tocar na noite dá até um bom dinheiro, mas não é nada fixo e tem que estar sempre tocando, o que torna a vida do músico uma verdadeira correria; então, eu sempre tive isso na minha mente: eu tenho que procurar alguma coisa fixa! (E1, Fernando).

Por essa razão, em sua opinião, os músicos deveriam se preocupar com a estabilidade financeira, independente de tocar na noite. “Porque se depender só da noite não compensa”, afirma. Segundo ele, é bom o músico procurar fazer licenciatura e se preparar para concursos, pois, ainda que o músico chegue a ser um profissional de alto nível, vai chegar a hora em que a instabilidade vai pesar negativamente. Fernando cita o exemplo de Jorge Elder, um baixista de muito prestígio no cenário da música popular, reconhecido nacionalmente, que esteve presente no Festival da Semana da Música, promovido pela EMUFRN.

Acho que ele atua desde o início da Bossa Nova; toca muito, tem muita experiência, mas ele não tem estabilidade. E ele mesmo disse que tem época que não aparece dinheiro; então, tem que pegar estabilidade. Foi a orientação dele...inclusive, ele falou que tá fazendo licenciatura, já por conta do mercado de trabalho e também para ter uma coisa fixa. Ele faz licenciatura e bacharelado em violoncelo. Então, assim...prá um músico popular, é difícil! É difícil porque nenhum cantor vai assinar sua carteira. Ele toca com Chico Buarque, mas ele disse que tem época que não tem trabalho. Tem época que tem turnê, [então] tem grana, tudo, mas depois...[balançou a cabeça para um lado e para outro negativamente]. Então, a saída é a academia (E1, Fernando).

Diante de tal cenário colocado, o mercado de trabalho para o músico que atua na informalidade foi revelado pelos participantes como “cruel”. Para Isdênio, a idade do músico instrumentista é um “relógio” no mercado musical. Por isso, em sua opinião, o músico “tem que se preparar para ficar velho e ser dispensado do mercado”.

Depois de certa idade, o músico vai ser obrigado a deixar de atuar como instrumentista e aí, para garantir sua estabilidade, só procurando outros meios. Porque é difícil. Diga aí...você sem estabilidade, acontece um acidente com você...Eu vivo do quê? Eu vivo das minhas mãos! Acontece um acidente com as minhas mãos...então, eu penso nisso também! Eu tenho família, né...e a família tem que sobreviver (E1, Isdênio).

Em face de tal instabilidade, percebe-se nos depoimentos trazidos uma unanimidade em relação à preocupação em buscar formação continuada para garantir estabilidade. Heitor espera “terminar a graduação, tentar o mestrado e continuar estudando porque sempre surgem oportunidades”. Isdênio e Fernando também compartilham da mesma pretensão:

No próximo ano, eu vou, se Deus quiser, fazer licenciatura! Eu preciso fazer! Porque como no baixo elétrico ainda não tem bacharelado, então, eu tenho que fazer a licenciatura! Eu quero me dedicar à academia! Porque vai chegar a hora que eu vou ficar velho e os cantores querem um carinha novinho lá no palco! Vai chegar a hora que o cantor vai dizer: Ih, não, Isdênio tá velho, não rola mais (E1, Isdênio)!

Eu to aguardando uma oportunidade de fazer um curso superior na minha área! Eu tô doido prá fazer um curso superior de baixo elétrico, um mestrado...Antes de fazer o concurso, eu fui prá Brasília e lá tem graduação de baixo elétrico, mas eu voltei prá fazer o concurso; mas meu projeto é entrar na minha área, popular, prá fazer a graduação e um mestrado fora. Porque é até um diferencial...no Brasil não tem um mestre ou doutor em baixo elétrico. Porque o curso mais avançado que tem aqui é o técnico (E1, Fernando).

Fernando revelou que em 2009 fez um concurso para dar aulas em um Conservatório e foi aprovado, o que lhe faz ver o Curso como algo que lhe trouxe novas perspectivas. Em 2010 foi chamado e desde então atua como professor. Ele ressalta que “o concurso lá não é nível superior, é nível médio”. Por isso, ele reconhece que, para quem está terminando o curso técnico, é mais uma oportunidade no mercado de trabalho.

Terminar um curso técnico e já ter um emprego concursado... tem valor o Curso Técnico, claro que tem! Além disso, hoje tem aparecido muito trabalho em Natal... cantores gravando, projetos de cantores na Fundação José Augusto que precisa de músico prá gravar, projetos para atuar dando aula, prefeitura abrindo concursos.

A preocupação abordada pelos participantes a respeito da instabilidade elucidou em nossa conversa outra questão: a “desvalorização da profissão”. Na visão dos participantes, isso se dá quando o músico deixa de ser chamado para tocar porque outro se ofereceu para tocar por um valor de cachê inferior ao seu. Segundo Isdênio, trata-se de desvalorizar o próprio trabalho e essa questão deveria ser discutida e trabalhada pela classe dos músicos. Isdênio defende a necessidade de mais união e conscientização da classe, considerando o fato de que o trabalho do músico envolve muito estudo e dedicação, horas de ensaio e correria entre um show e outro.

Na semana passada mesmo, uma pessoa ligou prá mim, prá eu tocar: ‘rapaz, vamos tocar comigo? O cachê vai ser de oitenta reais’. Aí eu disse: rapaz, não dá prá mim! Aí, ele pega e liga prá outra pessoa e fala: ‘e aí, bicho, vamos tocar’? O cara...[aceita] na hora! Aí depois eu falei com essa pessoa! Eu disse: rapaz, bicho, como é que você quer que o nosso cachê melhore, fazendo isso? Não vai melhorar nunca! Os caras falam que a culpa é dos donos dos bares, mas não, a culpa maior é do músico, que não se valoriza! Eu digo assim: bicho, eu não toco por menos de um valor X. Não toco prá ninguém! Eu prefiro tocar de graça, prá um amigo, pela amizade, do que tocar por pouco! Eu sei que a gente não vive sem o trabalho, a gente precisa, mas eu acho que os bares, os locais que precisam de música não vão viver sem a música, então um precisa do outro, tá entendendo? Então é isso! Precisa de conscientização mesmo! Porque a gente estuda que só, dá duro! E os músicos estão se rebaixando prá poder trabalhar, tocando aquilo que não gosta por um cachê que não tá nem perto do que merece prá poder estar tocando! Mas eu acredito que quem pode mudar essa realidade somos nós mesmos”! (E1, Isdênio).

Essa mesma defesa sobre a valorização da profissão é feita por Jackson, mostrando que já existe certo incômodo entre os músicos a esse respeito, visto que certos empregadores se aproveitam daqueles que aceitam tocar por valores mais baixos e utilizam tais valores como parâmetros para pagamento de cachês. Para Jackson,

Existe oferta de trabalho, mas existe certa desvalorização associada. O trabalho do músico é desvalorizado pelo próprio músico porque, por exemplo, eu coloco um cachê de cento e cinquenta reais prá tocar. Mas aí, fulano de tal oferece por cem. E o empregador tem usado isso como parâmetro para contratação do serviço. O que me preocupa é a atitude dos próprios profissionais da área que se submetem a baixos cachês e até mesmo oferecem o serviço a preços que considero injustos (E1, Jackson).

Em face da instabilidade e desvalorização postas, o músico precisa saber “se virar nos trinta prá sobreviver”, afirma Isdênio. E isso “torna o trabalho do músico bastante exaustivo”. Na tentativa de compensar a instabilidade e a desvalorização presentes na profissão, o músico se vê na obrigação “te[r] que rebolar prá conseguir alguma coisa”, reitera Diógenes, que atua em bandas de forró e pagode no interior no Estado do RN. A esse respeito Isdênio reitera:

[...] Tem noite que eu faço três shows! Tem dia que eu chego em casa às seis da manhã! Porque tem boate que vai começar a tocar às duas e meia, três horas da manhã, então, eu já fecho com esse cara! E aí, eu já sei que eu posso pegar outras coisas na noite... porque tem um [show] que rola das seis às nove da noite...Beleza! O outro vai rolar de dez à uma hora da manhã! Pronto! Eu faço os três! Eu faço muito isso! Essa semana mesmo eu fiz isso duas vezes! É uma correria! (E1, Isdênio).

Conforme mostrou o estudo e Baiochi (2011), o músico, para conseguir se sustentar, tem que ter mais de um trabalho, mais de uma atuação, viver na correria entre shows e turnês. Nesse sentido, Igor, por exemplo, além de atuar como músico instrumentista, também atua como compositor, professor, produtor⁴² e diretor de shows. “Quem vive de música, quem vive tocando, principalmente, precisa realmente ter mais de um trabalho”. Nisso revela-se a correria dos músicos para sobreviver e também a versatilidade apontada nos estudos trazidos na revisão de literatura. Nesse aspecto, Igor alerta:

Você pode viver de música, mas se prepara prá viver **para** a música [ênfático]. Manhã, tarde, noite trabalhando em todos os âmbitos; ou, estude prá ser professor da universidade. Aí é um pouco diferente! Mas...assim...dá prá trabalhar! A primeira coisa é levantar da cadeira, sair de casa, e procurar lugar prá trabalhar (E1, Igor).

⁴²O produtor é quem dirige o processo de produção. A ele cabe decidir repertório, sonoridade e visual do intérprete em função do público, gênero e esfera social a ser atingida (SOUZA, 2008).

Igor trabalha com música instrumental autoral e nesse sentido, ele comenta que, se o músico está decidido a isso, “tem que se adequar e persistir”. “O grupo não pode ter muitos integrantes porque não dá prá se manter no mercado”. Nesse caso, “é mais fácil se inscrever em festivais”. Ele relata: “o grupo [dele] se inscreveu prá Feira da Música, no BNB...tá batalhando...[...]”. Para sobreviver no mercado foi preciso diminuir o grupo. Era mais difícil de “vender o produto” afirma. O grupo agora tem apenas três integrantes, inclusive, alunos do Curso Técnico também. A respeito de música autoral Igor destaca o problema da aceitação do público.

Quando a gente começa a tocar uma música autoral no show, não demora muito e vem um pedido: ‘ah, toca aquela [outra] música’. Embora [a música solicitada pelo público] seja uma música de alto nível, como Tom Jobim, Toquinho, quando eu tô ali prá tocar o meu trabalho autoral, eu espero que as pessoas pelo menos ouçam e tiram alguma conclusão daquilo; e não se afobem logo de início querendo ouvir alguma coisa conhecida. Esse é o maior problema, eu acho: a aceitação do público (E1, Igor).

Em sua opinião, as pessoas não são muito receptíveis porque não tem acesso a esse tipo de música. Então, “não é todo mundo que está disposto a ouvir”, acrescenta. E por esse motivo, quem faz música instrumental autoral tem que ter condição financeira prá se manter. “[O mercado] existe! É forte! Mas eu preciso admitir que não é fácil! Tem que ter uma estrutura financeira”, ressalta Igor. Mas, mesmo com as dificuldades, Igor conseguiu se manter em seu objetivo de fazer música autoral. E hoje, ele diz:

[...] A gente consegue tocar em muitos lugares da cidade, em bares com música ao vivo. A gente conseguiu se inserir nesse mercado aí. E com pouco mais de um ano que o grupo tem, com a música instrumental, a gente conseguiu chegar ao ponto de, como amanhã, a gente fazer um show no Teatro Riachuelo, o maior teatro que a gente tem hoje aqui em Natal. E isso foi possível graças a essa redução do grupo (E1, Igor).

Igor ainda dá destaque para a visão do músico sobre o caminho a seguir profissionalmente. Ele conta que decidiu fazer uma seleção do que queria tocar, escolher aonde queria tocar, com quem queria tocar e para quem. Sua visão de mercado foi mudando em função do repertório estudado no Curso Técnico, que em sua opinião, era muito valioso.

Em 2006 eu entrei na Escola [de Música da UFRN], cursei o Técnico até 2009, que foi quando eu concluí e fiz meu Recital. Nesse meio tempo mudou minha perspectiva! Quando eu entrei no Técnico, eu visualizava o mercado musical de uma forma. Eu tocava *rock in roll*, mas estudava *jazz*, música brasileira. Isso nunca deu nenhum conflito, mas com o tempo eu fui percebendo que eu já não estava tendo a oportunidade de aplicar as coisas que eu estudava e as coisas que eu estudava eram muito valiosas prá mim. Então, e comecei a abrir mão daquele tipo de música que eu estava fazendo; não só o gênero, mas as pessoas, o mercado, as casas de shows. De dois anos prá cá, depois que o Curso acabou, eu comecei a resolver a minha vida. Eu comecei a... ‘Ó, eu quero um grupo assim, que toque isso, vou vender em tal canto, de tal forma’ (E1, Igor).

Embora a trajetória profissional do músico tenha sido destacada por diversos desafios, Isdênio testifica:

A gente ouve muito assim: ‘rapaz, a música...não sei quê’...[tom e expressão de desmotivação]. Eu digo: Bicho, você tá vivendo de música, cara [tom e expressão de ânimo, de prazer]! Você tá fazendo uma coisa que você gosta [idem]! Eu, hoje, tenho o meu carro, tenho a minha casa, graças a Deus sustento minha família, COM MÚSICA [ênfático]! Então, prá mim, é maravilhoso! (E1, Isdênio).

A educação profissional desenvolvida no Curso Técnico, embora com destaques para pontos considerados frágeis, no geral tem favorecido uma análise mais crítica dos músicos para o que se ouve e o que se toca, conforme evidenciou Isdênio:

[Antes, eu era] aquela pessoa que tá ali, que fazia um monte de coisa no instrumento, mas no escuro! Eu fazia muita coisa no escuro! Eu pegava o solo de uma música, mas não sabia o que aquela pessoa tava usando, não entendia...Aí, quando eu entrei no Curso, eu comecei a unir as duas coisas: o meu conhecimento prático com o conhecimento teórico; eu passei a saber o que eu tava tocando! A luz foi se acendendo prá mim! (E1, Isdênio).

Além disso, os participantes destacaram que, com o Curso Técnico as oportunidades de trabalho se ampliaram. Segundo Fernando, até ingressar no Curso Técnico sua atuação profissional como músico *freelancer* “era mais restrita”. Ele tocava pouco. Mas quando ingressou no Curso começaram a surgir mais oportunidades.

Aqui é um...como posso falar...é uma vitrine, tipo...alguém vai assistir seu recital e tá vendo seu trabalho. Aí, quando você desce do palco: ‘Fernando, vamos tocar em tal canto? Ó, toca isso aqui! Vamos gravar isso aqui!’! Isso aconteceu bastante enquanto eu era aluno, apareceu muito, muito, muito mesmo! [Eu tocava] toda semana! Tinha semana que era quase todo dia tocando, fora as apresentações de final de semana da orquestra baile, que tinha que tocar em casamento. Às vezes era quinta, sexta, sábado, domingo. Era cansativo, claro, tinha que pegar muitas músicas, mas dava prá tirar uma grana boa no final do mês (E1, Fernando).

Esse aumento na atuação profissional, na visão de Jackson é porque o Curso Técnico facilita a rede de contatos (indicações). “A Escola de Música da UFRN é um ponto de referencia pro mercado”, afirma.

De alguma forma quando a gente estuda aqui, eu tô conversando com um músico aqui, um músico ali, e surgem logo os contatos [...]. Funciona mais ou menos assim: ‘ei, surgiu uma oportunidade de tocar, você quer?’ ‘Ei, vamo tocá ali em tal canto?’ (E1, Jackson).

Além do aumento nas oportunidades de atuação no âmbito profissional, na opinião dos participantes, a preparação para o trabalho que o Curso Técnico propicia tem gerado mais segurança para os músicos atuarem como instrumentistas em qualquer situação, em qualquer lugar. Igor afirma:

Qualquer guitarrista que entrar no Curso Técnico, hoje, sai preparado prá trabalhar no mercado tranquilamente porque...o repertório trabalhado aqui é o que eu encontrei em todos os festivais de música que eu pude fazer, inclusive, fora no Rio Grande do Norte. Quando chega lá, todo mundo toca essas músicas todas que a gente vê aqui e muitas mais, inclusive. Os professores falam: ‘Ó, isso aqui você tem que tocar, você tem que tocar porque isso aqui é o feijão com arroz e prá onde você for, aonde você chegar você pode se deparar com uma situação que você pode perder uma oportunidade de trabalho, ou que seja de uma participação num show, ter oportunidade de tocar com uma pessoa, ou um grupo que vai alavancar sua carreira porque você não sabe tocar essa música. Então, tem músicas que você precisa saber tocar!’ Então, o repertório que eu vi aqui, todo, todo, sem exceção nenhuma, é muito, muito, muito trabalhado na rua, no mercado, seja aqui em Natal, seja fora daqui (E1, Igor).

Como músicos *freelancers*, a atuação dos participantes se divide entre diversos espaços como: bandas locais, bares, boates, orquestras bailes, formaturas, barzinhos,

casamentos, igrejas, choperias, estúdios de gravação, acompanhando cantores e tocando com formação instrumental também. Dênis atua em três bandas: duas de rock e uma de música autoral. Ele comentou que durante o Curso começou a compor, e hoje também atua como compositor e tem várias músicas de sua autoria. Isdênio atua “em todos os espaços...[risos]: bar, boate, banda, essas coisas....Eu sou um músico que o pessoal chama de *free*, *freelancer*. Então eu toco com quem me chama. Quem ligar primeiro”. Diógenes atua como músico instrumentista em diversos grupos musicais, bandas de *rock*, forró, regente e professor.

Sou também músico da orquestra filarmônica da cidade. [Também] sou regente de um grupo de percussão chamado Batida Afinada, uma idéia da ASSOMUSC (Associação Musical de Santa Cruz), financiado pelo programa BNB de cultura, que tem como principal atração o xilofone. Também sou professor de um programa do Governo Federal (PROJOVEM) onde trabalho com percussão feita de material reciclável (E1, Diógenes).

Igor mostra uma atuação bem diversificada:

A gente acompanha alguns artistas locais. A gente pega o repertório que eles querem tocar, faz o show, produz o show, e com isso a gente consegue tocar em alguns barzinhos, a gente já tocou no ‘Projeto Seis e Meia’, pega também artistas fora do Estado. A gente tá fazendo disco também, né...eu tô na direção, os músicos estão comigo na produção...Estamos também fazendo [produzindo] o [CD] de Brantes⁴³ ...Então, assim...a gente tem hoje, trabalhos práticos, onde a gente toca; tem trabalhos com estúdio, onde a gente tá gravando com esse pessoal; tem o nosso trabalho de música instrumental em que estamos trabalhando as composições autorais prá gravar um disco...fazemos *freelancer* em tudo quanto é grupo aqui em Natal. Tenho o meu trabalho como professor de música no município e numa escola particular [...] mas ainda assim, eu toco com muita gente. E os meninos [do grupo], nem se fala...de segunda a sexta tá todo mundo fazendo shows (E1, Igor).

A opinião de Heitor a esse respeito é que “[o Curso Técnico] dá uma perspectiva maior” porque na hora de concorrer a um concurso da prefeitura, por exemplo, “tem que saber prática de leitura, saber harmonia, saber percepção, coisas básicas da teoria”.

⁴³ Codinome.

Se você não tem essa experiência, se você não tem esse conhecimento, você já deixa de concorrer nesse segmento aí. Se tem um baterista que sabe ler e outro que não sabe, o que não sabe ler não vai nem se inscrever porque não sabe....Então, você já tem um diferencial a mais (E1, Heitor).

Estudos apontam que a profissão do músico tem sido marcada pela informalidade e nessa condição muitos atuam como *freelancer*⁴⁴ (OLIVEIRA, 2008; REQUIÃO, 2008). Não foi diferente neste estudo de caso, onde todos os participantes atuam dessa forma. O músico *freelancer* não tem direito a carteira assinada. Tal condição não inclui contribuição sistemática ao regime previdenciário, o que exclui a concessão de benefícios previstos pelo INSS, gerando assim um emprego incerto e inseguro (OLIVEIRA, 2008). A preocupação dos participantes com a questão da insegurança e instabilidade financeira na profissão foi bastante evidenciada nos depoimentos. Contudo, estudos mostram que é possível orientar os músicos a buscarem alternativas para a estabilidade tão desejada, principalmente para quando a idade lhes colocar fora do mercado.

Em 2006, Débora Cheyne, Presidente do Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro, em matéria publicada no *Jornal Musical*, orientava os músicos a buscarem por meio da Previdência Complementar, formas que lhes garantissem estabilidade, segurança e conforto quando perdessem a capacidade laboral. Logo, considerando que a proposta da reforma na educação profissional foi com o objetivo de também otimizar o diálogo entre educação profissional e mundo do trabalho, questões como estas podem contribuir para esclarecer os músicos que existem desafios que cercam a profissão, mas há também formas de amenizar os impasses.

A instabilidade financeira na profissão do músico também foi trazida pelos participantes como questão de preocupação dos pais. Pais que sempre desejaram para seus filhos um futuro estável colocam-se contra as escolhas profissionais do filho que decide seguir a carreira musical. Embora reconheçamos ser justa a preocupação dos pais, não podemos deixar de citar Oliveira (2008) ao lembrar que “no passado os pais queriam que seus filhos se formassem em Medicina, Direito ou Engenharia – essas eram as profissões de sucesso” (p. 24), mas, nos dias atuais, segundo o autor, não há mais profissão certa que garanta sucesso, boa remuneração, ou ainda boa aceitação na sociedade. “Muitas profissões novas e sem regulamentação podem ser bem remuneradas e trazer grande prestígio aos seus praticantes” (p. 25).

⁴⁴ O músico *freelancer* é aquele por atuar na noite ou em estúdios de gravação em troca do recebimento de cachês.

Segundo Oliveira (2008), nem mesmo as profissões regulamentadas hoje - aquelas que para seu exercício exigem formação devidamente comprovada (o que não acontece com os músicos) - garantem remuneração. O autor considera importante orientar para essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho quanto à forma de enxergar o mundo do trabalho e se posicionar nele, uma vez que a incerteza e a instabilidade permeiam o cenário econômico.

Hoje, as oportunidades são daqueles que se lançam no mercado e procuram clientes para o seu trabalho, alerta Oliveira (2008). Mas, segundo ele, isso requer orientação. De acordo com o autor, o músico que não sabe vender seu produto é considerado um “principiante” no negócio da música. Mas, ao mesmo tempo Oliveira (2008, p. 101) adverte que “[...] o mercado de trabalho não é para principiantes”. Logo, se o músico apresenta-se nessa condição, isso pode ser um problema. Tal condição poderá ser empecilho para a inserção e permanência no mercado de trabalho e/ou fator de limitação da atuação profissional. A opinião de Oliveira (2008) é a de que, no contexto atual, “as pessoas [...] devem **lançar-se no mercado e procurar clientes** para seu trabalho” (p. 25) [grifos do autor]. Mas “lançar-se no mercado” também requer alguns pré-requisitos, conforme trazido no depoimento do participante Igor.

No contexto musical, a legislação da educação profissional propagou um perfil para o músico que contemplasse elementos que pudessem favorecer o egresso de cursos técnicos não apenas para tocar, mas também para saber se posicionar no mercado de trabalho, criar novas formas de atuação, saber projetar e gerenciar sua carreira profissional. Para esse perfil propagou-se uma formação voltada para o “artista músico” (BRASIL, 2000; 2001). Com as mudanças no cenário produtivo, foi sendo entendido que o músico precisaria saber lidar não apenas com questões voltadas para a linguagem e técnicas musicais.

Diante os depoimentos é possível compreender que o Curso Técnico tem sido uma importante contribuição para a atuação profissional do músico. Tal contribuição, concomitante e depois de concluírem o Curso, está no fato de possibilitar o acesso ao conhecimento acadêmico e isso contribuir para a otimização da prática instrumental. Dentre as atuações dos participantes enquanto músicos instrumentistas no campo profissional agregavam-se atuações como compositores, professores, regentes, produtores e diretores de shows. Nesse sentido, evidenciou-se a diversidade de práticas profissionais.

No âmbito musical, diante do crescimento da tecnologia, e de um mundo produtivo cada vez mais instável, o músico precisaria enxergar oportunidades de trabalho não apenas no ato de tocar seu instrumento (BRASIL, 2001; SALAZAR, 2009; SIMÕES, 2011; TOURINHO, 2011). A opinião de Salazar (2009, p. 12) é a de que “o músico precisa enxergar

várias possibilidades de trabalho na área musical [...]”. Isso é o que caracterizaria, para o contexto atual, um artista versátil, capaz de atuar em diversas frentes. Tourinho (2011) alega que o campo de atuação para o músico instrumentista se ampliou e o músico precisa saber que ele também pode atuar, por exemplo, como “agente, produtor, diretor, comerciante, compositor, arranjador, músico de estúdio e de mídias” (p. 342). Ou seja, com essa visão, o músico teria um leque maior de opções para atuar no mercado de trabalho.

Embora a versatilidade seja um ponto bastante abordado nas pesquisas atuais, Souza (2008) relembra que essa é uma estratégia de sobrevivência do músico desde a época do Brasil colonial, quando negros-escravos-músicos. O músico atuava como integrantes de bandas, orquestras e coros dos senhores de engenho. Atuava também em eventos populares como casamentos, funerais e saraus. Com o progresso e desenvolvimento urbano, surgiram as instituições de “instrução musical” no País e com isso a possibilidade de contratações de professores de música foi mais uma opção de trabalho para o músico.

Diante do cenário atual, emergem nos estudos a importância de conhecimentos sobre o negócio da música (indústria da música) e o empreendedorismo, incluindo elementos sobre autogestão, gerenciamento, produção e direção de shows e espetáculos, produção e gravação de Cds, utilização de plataformas *on-line* como ferramenta de divulgação do trabalho artístico-musical, elaboração de portfólios, manipulação de *softwares* e sequenciadores, etc. (BRASIL, 2001; REQUIÃO, 2005; NASCIMENTO, 2003; SOUZA, 2008; PIMENTEL, 2011; TOURINHO, 2011).

As orientações sobre música, enquanto negócio, são vistas como enriquecimento à formação dos estudantes, visto oportunizar uma noção de como se desenvolver no mundo do trabalho e dar longevidade à carreira musical (SALAZAR, 2008). No estudo de Requião (2008), bem como na matéria divulgada pelo Anuário Viva Música! 2004 - “Economia e música começam a caminhar juntas”, a Cadeia Produtiva da Economia da Música é apresentada de forma que favorece a compreensão das diversas frentes possíveis de trabalho através dos processos de pré-produção, produção, distribuição, comercialização e consumo.

Ao trabalhar esse viés, elementos diferentes daqueles voltados para a *performance* instrumental estariam incluídos no currículo de música, voltados para orientar o estudante quanto à capacidade de planejamento, inovação, liderança, gerenciamento, saber lidar com emoções, saber relacionar-se, saber buscar excelência, saber persistir, saber correr riscos, ter visão de mercado, superar bloqueios, conquistar sucesso, ser capaz de influenciar pessoas, investir em relacionamentos interpessoais, criar coisas novas a partir de coisas antigas, etc.

(BRASIL, 2001; SALAZAR, 2008; ESCARLATE, 2010; CAVALCANTI e TOLOTTI, 2011).

De acordo com a proposta de reformulação curricular prevista para a educação profissional e tecnológica apresentada pelo MEC aqui apresentada, os currículos de cursos técnicos deveriam buscar maior diálogo com o cenário produtivo. Nesse sentido, trazer as situações do músico no mundo do trabalho a partir dos participantes desta pesquisa nos permite conhecer os desafios e demandas existentes nesse contexto e dessa forma compreender de que forma o currículo do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN tem dialogado com mundo do trabalho. As Figuras 6, 7 e 8 a seguir ilustram isso.

Figura 6 – Atuação de participantes por ocasião do prêmio Hangar 2011. Teatro Alberto Maranhão – Natal/RN



Fonte: registro da pesquisadora

Figura 7 – Apresentação do laboratório Octeto de Saxofone na EMUFRN.



Fonte: registro da pesquisadora

Figura 8 –Estudantes em atuação profissional na noite.
Natal/RN



Fonte: registro da pesquisadora.

5 CONCLUSÃO

Considerando o objetivo proposto para este estudo, bem como as questões norteadoras, e a voz e visão dos estudantes e egressos do Curso Técnico em Instrumento Musical da EMUFRN sobre a trajetória musical desde os primeiros contatos com a música, a inserção no mundo do trabalho, a expectativa da formação técnica e os desafios vividos por eles no mundo do trabalho, é possível concluir que:

Existem diversos caminhos para se tornar músico e diversas formas que legitimam a prática profissional do músico que atua na informalidade. Entretanto, a busca do conhecimento musical acadêmico tem se colocado como expectativa de diferencial para uma atuação profissional mais exitosa. Diante de um contexto que busca insistentemente mais diálogo entre a educação profissional e o mundo do trabalho esta pesquisa apontou para uma realidade considerada um tanto complexa, cheia de particularidades, tramas e desafios. A reformulação curricular determinada no âmbito da educação profissional técnica de nível médio em música aponta para a necessidade de se adequar a formação de trabalhadores às demandas impostas no mundo produtivo. Nessa condição, o perfil de formação para o músico deveria estar em conexão com a realidade no mundo do trabalho e ir além da formação do músico instrumentista.

O discurso no contexto acadêmico é de que essa reformulação é necessária em virtude de práticas fragmentadas, desatualizadas e desconexas com as demandas no mundo do trabalho. No âmbito profissional, percebe-se que o músico vive situações para além da *performance*. Diante das demandas que lhes são apresentadas e dos diversos desafios vivenciados, muitos deles não estão contemplados no contexto da formação profissional.

Embora tenha sido explicitada a importância do Curso Técnico na atuação profissional do músico, trazendo para ele novos referenciais e transformando o modo de ser músico, de acordo com o que propõe a legislação essa formação profissional tem se mostrado limitada à formação do músico instrumentista. O desenvolvimento do currículo tem permitido ao estudante e egresso a transferência do conhecimento musical para diversas situações da prática profissional. Nela insere-se, por exemplo, o modo de se portar no palco e em uma atividade em conjunto. Os conhecimentos adquiridos contribuíram para mais atuações e novas oportunidades de se posicionarem no mercado de trabalho. Contudo, no que trata de uma

preparação voltada para o “artista músico”, aquela que vai além da *performance*, observa-se que o currículo não sofreu transformação.

Constata-se no Projeto do Curso estudado que o perfil previsto para o profissional egresso limita a atuação do músico à *performance*. Embora o Projeto mencione como essencial e prioritário a construção de competências que permitam ao profissional transitar no mundo do trabalho com autonomia e dinamismo, o mesmo documento afirma que “as atividades profissionais exercidas pelo músico estão voltadas para a *performance*” (PROJETO, 2006, p. 9), fato bastante evidenciado pelas disciplinas que compõem a matriz curricular. Desse modo, o foco dado ao perfil do egresso se contrapõe ao que tem sido discutido no âmbito da educação profissional e da educação musical sobre transitar no mundo do trabalho com autonomia e dinamismo no contexto atual.

A atuação do músico instrumentista assegura-lhe atividades como integrantes de orquestras, bandas e grupos musicais diversos, conforme prevê o Projeto do Curso estudado, contudo o que se propaga na legislação em vigor e nas discussões postas nos trabalhos analisados é que se espera que o músico no contexto atual possa extrapolar a condição de instrumentista e atuar não apenas nesses espaços. Estudiosos da educação musical entenderam a reformulação curricular da década de 1990 como uma possibilidade de atualização do ensino no que trata de estreitar o vínculo entre formação e mundo do trabalho. Nesse estreitamento, visualizou-se como perfil ideal de egressos dos cursos técnicos de música, um profissional que pudesse transitar no mundo do trabalho não apenas tocando.

Os debates envolvendo as instâncias superiores que legislam sobre a educação profissional evidenciam que as transformações no mundo do trabalho deveriam ser contempladas nos cursos de formação profissional, possibilitando aos estudantes a aquisição de uma visão mais empreendedora, que possibilitasse ao egresso, criar novas formas e espaços de atuação e não apenas moldar-se aos já existentes.

Diante do exposto e retomando o objetivo central desta pesquisa, que buscou investigar como tem se estabelecido a relação entre formação profissional e mundo de trabalho, o Curso Técnico em Instrumento da EMUFRN, de acordo com a voz e visões dos estudantes participantes e do currículo oportunizado, tem realizado uma preparação profissional para o mundo do trabalho coerente com os propósitos de uma formação profissional que concebe o perfil do egresso como músico instrumentista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 15-25.

_____. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago, 2004, p. 335-351. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

ARÓSTEGUI, José Luis; STAKE, Robert; SIMONS, Helen. *Music Education for the 21st Century: Epistemology and Ontology as Bases for student Aesthetic Education*. Education Policy analysis Archives. Editor: Gene V Glass. College of Education. Arizona State University. Volume 12. Number 54. September 27, 2004.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 360f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Rio Grande do Sul, 1999.

BAIOCCHI, Alexandre Collares. *Uma trajetória singular pelo rock gaúcho: os sentidos do trabalho acústico para um músico profissional*. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BASTOS, Patrício de Lavenère. A aprendizagem da bateria na escola e a profissionalização do baterista: um estudo de entrevistas. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Anais...* Goiânia, 2010.

BÉLANGER, Paul. Sociedades educacionais em gestação. In: DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 192-205.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTESCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 101 a 112.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2.ed. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994 [1991].

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 2007, p. 7-16.

CARVALHO, Brígida Maria Pimenta. A formação do profissional de teclado no contexto neoliberal. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*. Brasília, v.1, n. 2, p. 245-253, jan./jun. 2007.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, Celso, João, et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 93-127.

CAVALCANTI, Glauco; TOLOTTI, Márcia. *Empreendedorismo: decolando para o futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier: SEBRAE, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*: Formação, identidades e práticas profissionais, n. 22, 2004, p. 9-25. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-22>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

COLI, Juliana. A precarização do trabalho imaterial: o caso do cantor lírico do espetáculo lírico. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 297-320.

CORREIA, Vera. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p. 237-257.

CORREIA, José Alberto. Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Revista Educação e realidade: EJA e Educação Profissional*. v. 35, n. 1, p. 19-33, UFRGS, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/11027/7183>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

CORREIA, Sílvia Gomes. *Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível Médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP*. 118f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

DELAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 127-153.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa*

qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS, Márcia Tosta. *Os donos da voz: indústria fonográfica e mundialização da cultura*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Trad. Sergio Goes de Paula. Revisão técnica Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ESCARLATE, Luiz Felipe. *Aprender a empreender*. Brasília: Fundação Roberto Marinho, SEBRAE, 2010.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 2002, p. 69-74.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p. 201-219.

FONSECA, João Gabriel Marques. Porque Educação Musical. *CADERNOS DE ESTUDO. Educação Musical*. UFMG: Atravez, 1990, p. 9-11.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p. 343-372.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. *CADERNOS DE ESTUDO Educação Musical*. UFMG: Atravez, 1990, p. 22-30.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos (Org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p. 135-140.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed. Trad. Alexandra Figueiredo et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GONÇALVES, Shirley Cristina. *Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística*: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. 109f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-65.

GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Música, psicologia e educação*, n. 2, 2000, p. 65-79.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista ABEM*, v. 8, 2003, p. 87-92.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 8, 2003, p. 53-56.

_____; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música*: proposta para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 176-189.

HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo. Tendências da indústria da música no início do século XXI. In: JANOTTI JR, Jeder Silveira; LIMA, Tatiana Rodrigues; PIRES, Victor de Almeida Nobre (Org.). *Dez anos a mil*: mídia e música popular massiva em tempos de internet. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011, p. 23-34.

JORNAL DA MÚSICA. n. 31, edição de outubro a dezembro de 2006. Disponível em: <///H:/Jornal%20da%20Musica/Jornal%20da%20m%C3%BAAsica%2033_2006_empreendemento.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 2003, p. 57-62.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. *CADERNOS DE ESTUDO. Educação Musical*. UFMG: Atravez, 1990, p. 1-11.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, n. 25 [s.d.]. Disponível em: <<http://www.senac.br>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação*: novos desafios para a gestão. Disponível em:

<file:///G:/PRODU%C3%87%C3%83O%20ACAD%C3%8AMICA%20E%20RFER%C3%8ANCIAS/As%20mudancas%20no%20mundo%20do%20trabalho%20e%20a%20Educacao%20KUNZER.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008a.

LEITE, Jaqueline Câmara. *O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos: uma abordagem sócio-histórica*. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIMA, Isaías Batista de. Neoliberalismo, mundo do trabalho e formação docente: a política intervencionista do banco mundial. In: NETO, Enéas Arrais; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). *Mundo do trabalho: debates contemporâneos*. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 57-64.

LEME, Mônica Neves. *E “saíram à luz” as novas coleções de polcas, modinhas, lundus, etc.* – música popular e impressão musical no Rio de Janeiro (1820-1920). Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LIMA, Ronaldo Ferreira de. *Bandas de música, escolas de vida*. 148f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

LIMA, Sonia Albano. A educação profissional de música frente à LDB n. 9.394/96. *Revista da ABEM*, n. 5, 2000, p. 39-43.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e aberturas para o diálogo. *Revista da ABEM*, n. 8, 2003, p. 101-105.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 169-188.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Raimundo. Os objetivos educacionais e suas aplicações à educação musical: o domínio cognitivo, psicomotor e afetivo. *CADERNOS DE ESTUDO Educação Musical*. UFMG: Atravez, 1990, p. 12-21.

MAZZOTTI, Alda Judith. A ‘revisão da bibliografia’ em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 25-41.

MEDINA, Roberto. A indústria de espetáculos: Rio tem expertise mundial para produzir megaeventos. In: MEDINA, Roberto. *Economia da cultura: a força da indústria cultural no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Faperj e Coppe/UFRJ, 2002, p. 59-66.

MENGER, M. Pierre-Michel. *Retrato do artista enquanto trabalhador*. Metamorfose do capitalismo. Lisboa: Roma, 2005.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 207f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

MOURA, Gustavo Alberto. Sujeito ou recurso humano: qual o lugar do trabalhador no processo de produção capitalista. In: NETO, Enéas Arrais; OLIVEIRA, Elenilce Gomes; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). *Mundo do trabalho: debates contemporâneos*. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 65-83.

NASCIMENTO, Sônia Almeida do. Educação profissional: novos paradigmas, novas práticas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, 2003, p. 69-74.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Editora Sulina, 2004, p. 61-93.

NETO, Antônio Cabral (Org.). Flexibilização curricular: cenários e desafios. *COLEÇÃO PEDAGÓGICA*, n. 6, Natal, RN: EDUFRN, 2004.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. Tempo da constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p.165-183.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p. 259-281.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. O Curso Técnico em Música: reflexões sobre a adequação do currículo no Conservatório de Uberlândia-MG. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Anais...* Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Alda; COSTA FILHO, Moacyr. Educação e trabalho em música: formação, produção e administração de grupos musicais. *Ictus*, Salvador, n. 1, 1999, p. 125-150.

OLIVEIRA, Ramon de. Formação profissional e mercado de trabalho: o ensino de segundo grau e a profissionalização na década de 1980. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p.151-163.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIR, Claude. A formação profissional ontem, hoje e amanhã. In: DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.172-186.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PICHONERI, Dilma FabriMarão. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNICAMP, 2006.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. A inserção da disciplina ‘Produção Cultural e Empreendedorismo’ nos Cursos Técnicos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 2011, p. 492-498, *Anais...*

POCHMANN, Márcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, 2004, p. 383-399.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 215-253.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. O curso técnico em instrumento e a concepção de músico profissional. In: XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM. *Anais...* Goiânia, 2010, p. 1358-1367.

RABITT, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília*. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista ABEM*, v. 8, 2003, p. 47-51.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p. 283-309.

REQUIÃO, Luciana. Processos de Trabalho do Músico e Formação Profissional: fundamentos metodológicos. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 2005, p. 1380-1386, *Anais...*

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista ABEM*, v. 8, 2003, p. 39-45.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlena Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 54-76.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006, p.187-199.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da ABEM*, v. 8, 2003, p.63-68.

_____. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 229-250.

_____. Repensando o ensino da música. *CADERNOS DE ESTUDO Educação Musical*. UFMG: Atravez, 1990, p. 31-52.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 151-168.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gêneros em orquestras. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 321-336.

_____. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA – *Anais...* ANPOCS, 2007.

SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do novo milênio. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, 1998, p. 170-173.

SILVA, Edjane dos Santos. Pedagogia do capital: uma análise crítica da influência da teoria do capital humano nas políticas de educação profissional no Brasil em tempos neoliberais. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org.) *Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional*. São Paulo: Centro Paula de Souza, 2011, p. 251-267.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Portugal: Porto, 2000.

SIMÕES, Julia da Rosa. *Ser músico e viver da música no Brasil: um estudo da trajetória do Centro musical porto-alegrense (1920-1933)*. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Paraná. *Anais...* Londrina, 1996, p. 11-39.

_____. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. UFRGS: Porto Alegre, 2000, p. 163-171.

_____. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. UFRGS: Porto Alegre, 2000a, p. 173-185.

_____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. UFRGS: Porto Alegre, 2000b, p. 33-43.

_____. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. UFRGS: Porto Alegre, 2000c, p. 45-57.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. *Eu despedi o meu patrão: um estudo sobre o trabalho e a formação profissional no campo da música*. 2008. 258f. Tese (Doutorado em Música) – Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP, São Paulo, 2008.

_____. Curso Técnico de Música: formação por competências. In: X ENCONTRO ANUAL DA ABEM, *Anais...* Uberlândia, 07 a 11 de outubro de 2001.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. Case Studies. In: DENZIN, Norman K; Lincoln, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. London: Sage, 2000, p. 435-454.

TOURINHO, Cristina. Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo em duas IES brasileiras. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, *Anais...* 2011, p. 341-345,

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, México, 2002. *Anais...* Disponível em: <<http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/12/Travassos.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 45-73.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista ABEM*, v. 8, 2003, p. 75-79.

VIEIRA, Eliane Maria. Histórias de inclusão: o grupo BIGBANDA na Escola Senador Corrêa e o programa de rádio na APAE de Rio Pomba. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 59-106.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso de Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista ABEM*, n. 15, 2006, p. 81-90.

VLADI, Nadja. O negócio da música: como os gêneros musicais articulam estratégias de comunicação para o consumo cultural. In: JANOTTI JR, Jeder Silveira; LIMA, Tatiana Rodrigues; PIRES, Victor de Almeida Nobre (Org.). *Dez anos a mil: mídia e música popular massiva em tempos de internet*. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011, p. 70-83.

WERLANG, Canrobert Kumpfer. *Perspectivas para a educação profissional frente às mudanças da legislação*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/educ_prof_conf_perspectivas.doc>. Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. *A reforma da Educação Profissional: uma reflexão no Colégio Agrícola de Santa Maria*. Editora Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: legislação básica*. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na resolução CNE/CEB nº 04/99*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oriplantec.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 16/99*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. *Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. *Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

_____. *Portaria 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências. 1997. Disponível em: <http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/port646.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

CARMONA, Raquel. *Relatório*. Natal: [s.n], 2010. Documento não publicado voltado para o Curso Técnico da Escola de Música da UFRN.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola de Música. Curso Técnico. Projeto de curso. Natal/RN, 2006.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2003, Brasília, DF. *Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Brasília, DF: MEC, 2003. 214p.

SENAC. DN. *Guia de legislação profissional: ocupações de nível técnico em comércio e serviços*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/pesquisa/guialegis.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

ANEXO E APÊNDICES

ANEXO A – Carta de Permissão

João Pessoa, 20 de abril de 2011.

À Direção da Escola de Música da UFRN
Prof. Dr. Zilmar Rodrigues de Souza

Prezado Senhor,

Vimos por meio desta solicitar permissão para que RAQUEL CARMONA TORRES FÉLIX, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, possa realizar o seu projeto de pesquisa intitulado “Formação Profissional Técnica de Nível Médio em Música: um estudo sobre a relação do currículo com o mundo do trabalho” em sua instituição. A pesquisa prevê entrevistas com estudantes e egressos do Curso Técnico, consulta a documentos, bem como registro audiovisual.

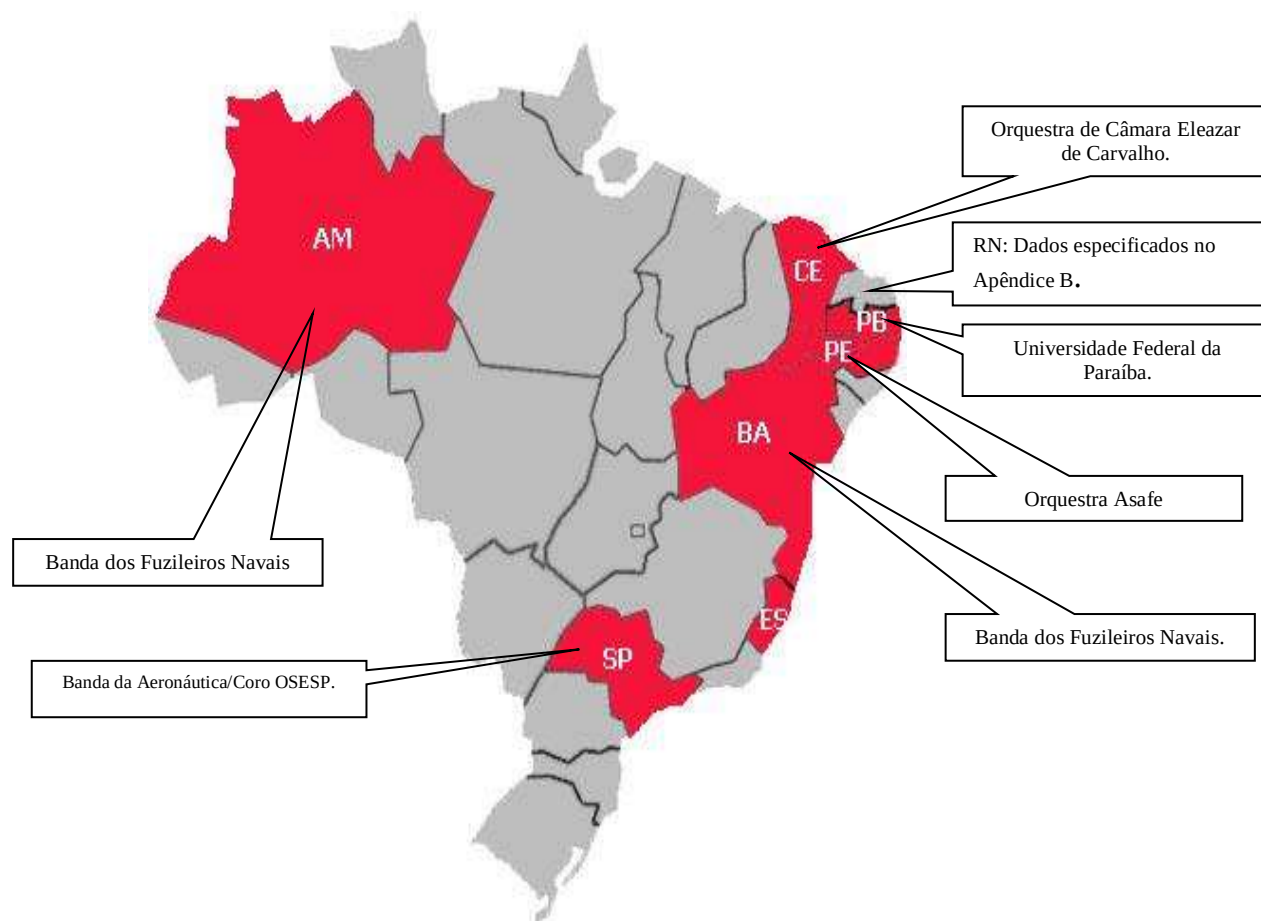
Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa científica, os dados coletados serão usados para uso exclusivo de fins didáticos no âmbito da produção e disseminação do conhecimento acadêmico. Maiores detalhes sobre o projeto poderão ser lidos no documento anexo.

Desde já agradecemos pela atenção dispensada e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

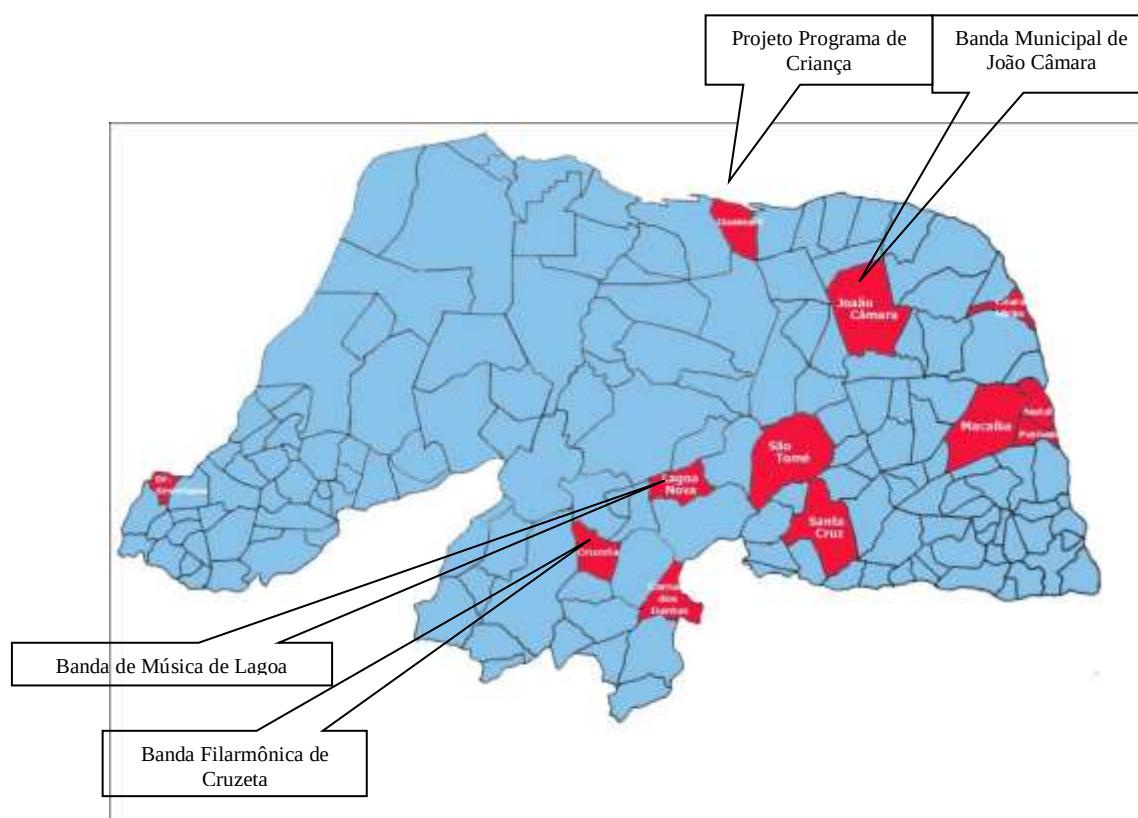
Cordialmente,

Prof^a. Dr^a. Maria Guiomar de Carvalho Ribas
Orientadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Música
Universidade Federal da Paraíba

APÊNDICE A – Demonstrativo da atuação dos egressos do Curso Técnico da EMUFRN quanto à fomentação do mercado de trabalho nos diversos estados do Brasil (CARMONA, 2010).



APÊNDICE B – Demonstrativo da atuação dos egressos do Curso Técnico da EMUFRN quanto à fomentação do mercado musical no estado do Rio Grande do Norte (CARMONA, 2010).



APÊNDICE C – Comunicado de Pesquisa

Natal, 28 de abril de 2011.

De: Raquel Carmona Torres Félix,

Aluna do curso de Mestrado em Música, subárea Educação musical da UFPB

Para: Coordenação do Curso Técnico da EMUFRN

Prezado Coordenador,

Tendo em vista que minha pesquisa de mestrado investiga este Curso Técnico com vistas a compreender aspectos voltados para a formação e o trabalho em música, e que já foi encaminhada uma carta de formalização à Direção, tendo da mesma, autorização para a realização da pesquisa, venho por meio desta, solicitar relatório dos egressos 2009 e 2010 e dos formandos 2011, constando das seguintes informações:

- Dados pessoais (nome, idade, telefone, e-mail), habilitação, ano de ingresso dos formandos 2009, 2010 e 2011.

Desde já, meus sinceros agradecimentos!

Raquel Carmona

APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista

1. Dados pessoais do entrevistado:

1.1. Nome

1.2. Idade

1.3. Habilitação no Curso Técnico

2. Sobre a experiência musical antes do Curso Técnico de Música (CTM) da EMUFRN:

2.1. Fale sobre sua trajetória musical antes de ingressar no CTM: Você já havia estudado música antes? Aonde? Já trabalhava na área musical? Em quais espaços atuava?

2.2. Fale sobre o que te motivou buscar uma formação técnica em música no CTM da EMUFRN: Que expectativas você tinha ao ingressar no curso?

3. Sobre a formação técnica obtida através do Curso Técnico de Música da EMUFRN:

3.1. As expectativas que você tinha quando ingressou no CTM foram/estão sendo alcançadas?

3.2. Mudou alguma coisa na sua vida profissional depois que você ingressou no CTM? Fale sobre isso.

4. Sobre a organização curricular do CTM:

4.1. Fale sobre a(s) disciplina(s)/laboratório(s) que você mais gostou de ter cursado.

4.2. Fale sobre a(s) disciplina(s)/laboratório(s) que você menos gostou.

4.3. Que tipo de repertório você estudava?

4.4. Como era feita a escolha do repertório?

4.5. Você tocava em público durante o Curso? Como era a experiência de tocar em público na Escola de Música?

4.6. Como você vê o Curso Técnico?

4.7. Se você tivesse que sugerir modificações no CTM, qual(is) seria(m)?

5. Sobre a atuação profissional:

5.1. Fale um pouco da sua atuação profissional: Em quais espaços você atua, hoje? 5.2. Quais atividades você tem que dar conta no mercado trabalho? Que conhecimentos musicais são exigidos?

5.3. Que tipo de repertório você toca?

5.4. Como você vê o campo de atuação profissional para o músico/musicista, hoje? Que desafios você vê?