

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

Tese de Doutorado

**Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios
Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do
trabalho/emprego**

Maria Odília de Quadros Pimentel

João Pessoa

2019

Maria Odília de Quadros Pimentel

**Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios
Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do
trabalho/emprego**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora em Música, Área
de Concentração em Educação Musical

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P644i Pimentel, Maria Odília de Quadros.

Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego / Maria Odília de Quadros Pimentel. - João Pessoa, 2019. 320 f. : il.

Orientação: Luis Ricardo Silva Queiroz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. percurso de inserção profissional em música. 2. educação e formação ao longo da vida. 3. relações entre educação e trabalho/emprego. 4. mercado de trabalho em música. I. Queiroz, Luis Ricardo Silva. II. Título.

UFPB/BC

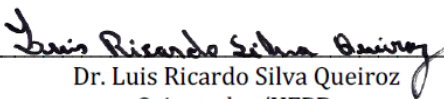


**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE TESE**

Título da Tese: “Inserção Profissional de Egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego”.

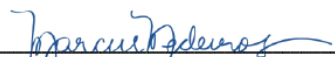
Doutorando(a): Maria Odília de Quadros Pimentel

Tese aprovada pela Banca Examinadora:


Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB


Dra. Juciane Araldi Beltrame
Membro Interno do Programa/UFPB


Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno do Programa/UFPB


Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Membro Externo ao Programa/UFJF


Dra. Luciana Marta Del-Ben
Membro Externo ao Programa/UFRGS

João Pessoa, 26 de novembro de 2019

Dedico este trabalho à minha mãe Abigail Dias de Quadros Pimentel, mulher guerreira, cujas armas são a fé em Deus, a oração, o terço, o joelho no chão, a coragem, o trabalho e o amor. Mulher que me trouxe à vida e que gera vida em mim, em todos os meus dias, através da sua dedicação e amor incondicionais e seus exemplos de luta e fé inabaláveis, mesmo em meio a terríveis diagnósticos e previsões. Obrigada por fazer de mim uma mulher forte, que persegue seus sonhos, que não se curva às determinações sociais e cuja única certeza é: Deus é Deus e Ele faz!

Agradecimentos

Ao concluir esta tese encerro uma importante fase de emancipação e construção identitária em minha vida. E essa fase não seria completa sem a participação daqueles que caminharam comigo, tornando o meu caminho mais afável, seguro e colorido. A pós-graduação trouxe-me novas perspectivas, novas oportunidades, novos lugares, novos amigos, novos caminhos e um novo olhar sobre o mundo. Diante disso, ofereço meus sinceros agradecimentos:

Ao meu estimado orientador, professor Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, por toda a confiança em mim depositada, desde os meus tempos de graduação, me fazendo acreditar que tudo daria certo, mesmo em momentos difíceis da minha vida. Por toda a dedicação a este trabalho e por ser inspiração para mim como pesquisador e professor. O meu ideal profissional hoje é contribuir para a área, como você contribui, e transformar a vida das pessoas com o meu trabalho, como você transformou a minha vida! Agradeço também a amizade e a abertura que me proporcionou à sua bela família: Sicília, Heitor e minha amiga Luíza, que fizeram meu doutorado mais colorido.

A Bachianinha, Bintu, Brian Braga, Dragão, Guarânea, Harmonia, Johnguitar, Joshua, Ju_acord, Nara, Ot Batera, Passarinha, Pmtromboniando, Salomé, Sophie Reed e Tia de música, que compartilharam suas vidas comigo para que este trabalho acontecesse, por me abrirem a novas perspectivas sobre a inserção profissional em música. Desejo-lhes sucesso no percurso profissional e no pessoal também!

À FAPESQ, pela bolsa concedida durante seis meses do doutorado, que permitiram a minha dedicação exclusiva ao curso durante esse período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, na pessoa dos ex-coordenadores prof. Dr. José Henrique Martins, prof. Dr. Valério Fiel da Costa, da atual coordenadora profa. Dra. Eurídes de Souza Santos e dos assistentes administrativos Augusto e Izilda.

À professora Dra. Maura Penna, pelas reflexões em suas aulas, pelas contribuições na construção de meu projeto, pela amizade desenvolvida durante o curso, pelos nossos cafés e pela boa conversa.

Aos professores Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPB/UFPE), Dra. Juciane Araldi Beltrame (UFPB) e Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira (UFJF), que participaram da banca examinadora do meu exame de qualificação e que trouxeram muitas contribuições para a continuidade da pesquisa.

Aos professores Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPB/UFPE), Dra. Juciane Araldi Beltrame (UFPB), Dra. Luciana Marta Del-Ben (UFRGS) e Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira (UFJF), que participaram da banca examinadora da defesa de tese, trazendo reflexões e contribuições que ecoarão no presente trabalho e em meus trabalhos posteriores.

Aos componentes do grupo de pesquisa PensaMus, pelas trocas de conhecimentos e experiências.

Aos meus colegas da pós-graduação da UFPB, em especial a André Arruda, pelas partilhas das angústias e da nossa paixão por cantar; a Cledinaldo Júnior, o coleguinha; a Eliane Ribeiro, pela amizade; a João Valter, pela alegria, e a Onivaldo Júnior, o papageno.

Às “referências bibliográficas” que se tornaram fontes de inspiração e amigos durante esse processo: prof. Dr. José Soares; profa. Dra. Luciana Del-Ben, minha orientadora de mestrado querida; prof. Dr. Marcus Medeiros; e prof. Dr. Sérgio Figueiredo.

Aos meus alunos da UFPB e Unimontes, fontes de inspiração para o meu trabalho. Agradeço especialmente à Amanda, Dianna, Gabriela, Ítalo, Larissa, Lenilce e Washington, que compreenderam minhas ausências e necessidades de reposição, para que este trabalho fosse concluído. Agradeço também aos meus colegas de trabalho, em especial a Raiana Maciel, Geraldo Alencar e Luiz Vieira.

A Samira Fernandes, amiguinha, que muito contribuiu com minhas viagens para João Pessoa.

A Victor Guimarães, por me ajudar a pensar e estruturar o constructo final, Yure Dickson pela revisão ortográfica e a Isabela Cardoso e Júlia Rocha, pela ajuda nas transcrições.

A Carlinha Santos, meu “amuleto da sorte”, amiga-irmã que me incentivou a prestar a seleção e me deu todo o suporte para que minha estadia em João Pessoa fosse a mais feliz possível. Muito obrigada pela amizade, pela companhia, pelos passeios e por partilhar comigo o amor de sua mãezinha, dona Jô, uma das pessoas mais incríveis que conheci nesta jornada.

Aos novos amigos, que fizeram minha estadia em João Pessoa ser ainda melhor: Aninha Guedes, Bárbara Suênia, Daniela Ferraz, Daniel Seixas, Deusa, Hellen Rita, Henrique Falcon, Michele Dario, Neide Flor, Pollyana, Socorro, Tom K e Vanildinho.

A Fabinho Ribeiro e Mário André Wanderley, amigos que sonharam comigo o sonho da pós-graduação, pelo acolhimento, carinho, incentivo e amizade de sempre!

Aos tesouros herdados do mestrado: Jaque Marques, cujos encontros virtuais e presenciais, apesar de espaçados, provocam em mim a sensação de que nos encontramos no dia anterior, pois a nossa amizade não depende dos espaços; Joana Lopes, cuja distância não nos impediu de vivenciarmos juntas o nosso doutorado, pois continuamos a partilhar nossos conhecimentos, angústias e sonhos; e Tamar Genz, cuja a vida nos surpreendeu e presenteou com muitos encontros de alegria e celebração do amor, obrigada por fazer parte da minha vida e me permitir fazer parte da sua! Amo vocês, meninas!

À Comunidade Católica Shalom, que entrou em minha vida em Porto Alegre de maneira permanente, me acolhendo por todos os lugares pelos quais passei, cujo carisma me envolve a cada dia e me ensina a ser uma pessoa mais curada, humana e feliz. Agradeço

especialmente àqueles que me acompanharam durante este processo, Patrícia Oliveira, Taiana Souza, Nalva Costa, Matheus Ribeiro e Wagner Aurélio, pelo cuidado, doação e orações; ao Grupo Santa Teresinha, Obra Shalom de Montes Claros e aos amigos e companheiros de vida que fiz, especialmente: Jaque Marques, Mi Mantovani, Samara Govea, Paula Simone, Valdênia Marques, Pe. Diego, Adailson, Ana Maria, André Vinícius, Anderson Santos, Andrea Antunes, Angélica Maria, Dani Veloso, Amanda e Daniel, Fabiano, Isabela, Joel Marcos, Larissa Oliveira, Lourdes Ruas, Natália Hiany, Nayara Veloso, Nilci dos Anjos, Valquíria Ramos, Victor Guilherme, Victor Guimarães, Vitória Carvalho, Viviane Souto e Yure Dickson. “Transforma o meu nada em amor!”

Aos amigos de toda uma vida, com quem posso sempre contar nas alegrias e tristezas, através do carinho, dos conselhos, da oração e da torcida: Ana Cláudia Garcia, André Thiago Ramos, Aline Gomes, Aninha Machado, Bia Macedo, Bia Pereira, Carmerindo Miranda, Christiane Franco, Cinthia Veloso, Clarice Sarmento, Daniel Novais, Danielle e Grazielle Durães, Elisângela Costa, Elizeth Oliveira, Fábio Carvalho, Fagner Cardoso, Iraceníria Fernandes, Jorge Gonçalves, Ju Araújo, Ju Jorge, Jully Araújo, Katherine Rodrigues, Larissa Gregoletto, Laura Patrícia, Léo Renato, Liliane Queiroz, Liz Xavier, Marcelo Ribeiro, Maria Fernanda (Pingo), Maria Teresa Neves, Maristânia Lacerda, Maryelle Souza, Maria e Natália, Patrícia Peres, Regina Coelho, Roberto Mont’Sá, Rodrigo Tavares, Tatiane Eleutério, Tito Oliveira, Thiago André Ferreira, Valeska Cordeiro, Vaniza Novais e Vivi Veloso.

À Consuelo Guedes Meira, minha analista, por me ajudar a viver de maneira mais leve e fluente. As sessões de análise muito contribuíram para este trabalho.

A Soledade Mota, por me trazer segurança durante minhas ausências de Montes Claros.

Aos que somente latem ou miam, mas tornaram minha jornada mais leve, menos solitária e mais cheia de amor: Nala, Panchito, Liszt, Freddie, Nekito, Mel, Noah e Chururuba.

Aos meus familiares, em especial aos meus primos-irmãos Geraldo Andersen e Antônio Genuíno e minhas primas Kênia e Verônica, pelo carinho e apoio mesmo distantes.

À minha mãe Abigail, pelo cuidado e por me dar as bases e condições para que este trabalho acontecesse.

Aos que não estão presentes fisicamente para comemorar comigo este momento ímpar, mas que são responsáveis diretos ou indiretos por ele: Afonso Brant, Cesar Mardonio, Dindinha Angélica, Padre Henrique, Papai, Tia Carmita, Tio Cerdônio, Tia Nide, Tia Netinha. Saudades!

A Deus, uma vez que nada do que foi escrito nas páginas desta tese e da minha vida poderiam acontecer sem a Tua poderosa intervenção. Obrigada pelo Teu sustento, pelas Tuas providências, pelos Teus milagres. A Nossa Senhora e Edith Stein pela intercessão e exemplo.

A vida é um show!

*“Life is what happens to you while you’re
busy making other plans” (John Lennon)*

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender, discutir e analisar como egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) estabelecem, em seus percursos de inserção profissional, inter-relações da educação e formação com o seu trabalho/emprego. A partir desse objetivo mais amplo, a pesquisa realizada teve como base os seguintes objetivos específicos: compreender as esferas que compõem o campo da inserção profissional (preparação, transição e integração profissional propriamente dita), de acordo com a etapa do percurso na qual o músico se encontra; identificar elementos que compõem os percursos de inserção profissional dos músicos; verificar como os músicos constroem o seu projeto profissional; compreender como os músicos percebem cada etapa do seu percurso de inserção profissional; e verificar como os músicos complementam sua formação, articulando outras práticas àquelas construídas nos CEM. O trabalho tem como base uma pesquisa qualitativa realizada em duas etapas principais. A primeira abrangeu a aplicação de questionários com egressos em geral dos conservatórios, e a segunda a realização de entrevistas o número menor de egressos, selecionados entre aqueles tinham perfis e percursos de inserção profissional diferentes. A construção dos percursos de inserção profissional dos entrevistados evidenciou que há uma causalidade recíproca das inter-relações entre a educação e a formação ao longo da vida com o seu trabalho/emprego, provocada pela não linearidade entre esses espaços. Os percursos dos egressos trazem peculiaridades bastante específicas de ofícios artesanais como a música, cuja educação é uma opção e não um agente determinante para exercê-lo. Foram analisados os papéis dos vários tipos de formação, desde o conservatório e o ensino superior, até as aulas particulares, a formação através de eventos promovidos pela área, grupos musicais distintos e a aprendizagem através da experiência profissional. Os resultados mostram que os egressos atuam principalmente em atividades de performance, composição e arranjo; formação, através das atividades de docência em música em diversos contextos, como escolas de educação básica, centros de artes e escolas especializadas de música, públicas e privadas; e organização, através da produção de eventos, gerenciamento de projetos e elaboração e execução de projetos culturais. O efeito societal marca o percurso dos egressos e transforma os seus projetos profissionais, através da aceitação familiar e social de suas escolhas profissionais; da influência dos fatores sócio demográficos; da influência do lugar; da influência de pessoas e acontecimentos; do papel do Estado e dos agentes empregadores; e da relação dos profissionais com a área de atuação.

Palavras-chave: percurso de inserção profissional em música; educação e formação ao longo da vida; relações entre educação e trabalho/emprego; mercado de trabalho em música.

ABSTRACT

This dissertation aims to comprehend, discuss and analyze how musicians, who are alumni from the technical programs of the State music conservatories of Minas Gerais state, building interrelations among the lifelong education and formation, with their work/employment, in their pathway of music professional placement. The research project focused on the following specific goals: to understand the spheres of the professional placement (preparation, transition, and professional integration), according to the stage of the path in which the musician is; to identify elements that are part of the musicians' professional insertion trajectory; to check out how the musicians build their professional career path, to understand how musicians recognize each stage of their trajectory professional placement; and to examine who musicians complement their background by articulating other practices to those reached in the conservatories programs. The work is based on a qualitative research approach carried out in two different stages: 1) questionnaires applied among former students in general; 2) interviews with a smaller group selected among those who had different profiles and career paths. The construction of the professional pathways placement of the interviewees showed that there is a reciprocal causality of the interrelationships between education and lifelong learning with their work/employment. The nonlinearity among these spaces is the main reason that causes it. The pathways of the former students have very specific peculiarities of handicrafts such as music, whose education is an option and not a determining agent to work on that. There have been analyzed the roles of various types of training, from the conservatory and higher education to private lessons, training through events promoted by the field of music, different musical groups and learning through work experience. The outcomes show that the former students work mainly on three dimensions: 1) performance, composition, and arranging activities. 2) educational praxis through music teaching activities in various contexts such as elementary and high schools, public and private centers of arts, and specialized schools of music. 3) Organization of, through event production, project management, and proposal and conduction of cultural projects. Social traits define the pathways of former students and change their professional projects and goals. It happens owing to four main aspects: familiar and social acceptance of their professional choices; the influence of social demographic factors; place and context influences; people influences; the role of the estate and its employers' agents; the relation between professional and their area of work.

Keywords: pathway of music professional placement; long live education and formation; relations between education and work/employment, music job market

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABPD	Associação Brasileira de Palhetas Duplas
ABRAMUS	Associação Brasileira de Música e Artes
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CELf	Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández
CEM	Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais
CEPROM	<i>Commission on the Education of the Professional Musician</i>
CEU	Centro Educacional Unificado
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EAD	Educação à distância
EMESP	Escola de Música do Estado de São Paulo
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FAVENI	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
ISME	<i>International Society for Music Education</i>
JK	Juscelino Kubitschek de Oliveira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte Moderna de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMB	Ordem dos Músicos do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ProAC	Programa de Ação Cultural
Procad	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJR	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UninCor	Universidade Vale do Rio Verde
Univás	Universidade do Vale do Sapucaí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	25
Quadro 2: Entrevistas realizadas	118
Figura 1: Percurso de inserção profissional do músico	99
Figura 2: Distribuição dos CEM	144
Figura 3: Percurso de inserção profissional em música (Parte 1)	280
Figura 4: Percurso de inserção profissional em música (Parte 2)	282
Figura 5: Percurso de inserção profissional em música	283

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Capítulo I – A Construção e Definição da Pesquisa.....	24
1.1 Meus estudos anteriores.....	24
1.1.1 Conceito de inserção profissional.....	25
1.1.2 Formação profissional em música.....	28
1.1.3 O trabalho/emprego na área de música.....	33
1.2 Meu percurso de inserção profissional.....	41
1.3 Inserção profissional em música: dimensões do estado do conhecimento.....	73
1.4 A qualificação do problema de pesquisa.....	80
Capítulo II – Inserção profissional: perspectivas teóricas e demais conceitos norteadores.....	83
2.1 Sobre as inter-relações da educação e da formação ao longo da vida com o trabalho/emprego.....	83
2.1.1 Educação e formação ao longo da vida.....	83
2.1.2 Trabalho, emprego e Ocupação.....	85
2.1.3 Relação entre a educação e trabalho/emprego.....	88
2.2 Sobre o músico e o seu percurso de inserção profissional.....	96
2.2.1 Músico profissional.....	96
2.2.2 Constructo conceitual de percurso de inserção profissional do músico.....	98
Capítulo III – O itinerário metodológico da pesquisa	104
3.1 Definições da pesquisa.....	104
3.2 Universo da pesquisa.....	105
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	106
3.4 Seleção dos egressos.....	109
3.5 Egressos selecionados.....	110
3.6 Realização das entrevistas.....	117
3.7 Organização e análise dos dados.....	119
Capítulo IV – Construção e análise dos percursos de inserção profissional.....	122
4.1 Percursos de inserção profissional dos entrevistados.....	122

4.1.1	Bachianinha.....	122
4.1.2	Bintu.....	123
4.1.3	Brian Braga.....	124
4.1.4	Dragão.....	125
4.1.5	Guarânea.....	126
4.1.6	Harmonia.....	126
4.1.7	Johnguitar.....	127
4.1.8	Joshua.....	128
4.1.9	Ju_acord.....	129
4.1.10	Nara.....	130
4.1.11	Ot Batera.....	131
4.1.12	Passarinha.....	132
4.1.13	Pmtromboniando.....	134
4.1.14	Salomé.....	135
4.1.15	Sophie Reed.....	136
4.1.16	Tia de música.....	137
4.2	Análise dos percursos de inserção profissional.....	138
4.2.1	Inter-relações da educação e formação ao longo da vida com o trabalho/emprego dos egressos: uma causalidade recíproca	139
4.2.2	As esferas da preparação, transição e integração nos percursos de inserção dos egressos: quando começam e terminam os percursos de inserção profissional.....	146
	Capítulo V – O espaço da educação e da formação ao longo da vida.....	150
5.1	O papel das instituições sociais.....	150
5.1.1	Família.....	151
5.1.2	Escolas de educação básica.....	155
5.1.3	Instituições religiosas.....	158
5.2	O papel dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.....	160
5.3	O papel do ensino superior de música.....	175
5.4	O papel de outros cursos e escolas de música.....	180
5.5	O papel das aulas particulares de instrumento e canto.....	185
5.6	O papel dos eventos de música.....	187
5.7	O papel dos grupos musicais.....	189

5.8 O papel das aprendizagens informais.....	195
5.9 O papel da formação em outras áreas do conhecimento.....	198
5.10 O papel do aprendizado na “vida real”	202
5.11 Conflitos na educação: música erudita X música popular.....	206
5.12 Educação como um investimento.....	211
5.13 Lacunas da formação profissional.....	212
Capítulo VI – O espaço do trabalho/emprego.....	218
6.1 As atividades profissionais dos egressos.....	218
6.1.1 Atividades de performance: Empregos X <i>portfolio and protean careers</i>	218
6.1.2 Atividades de docência: professor de música ou músico que dá aula de música?.....	226
6.1.3 Atividades de organização da cultura e outros momentos do sistema cultural.....	233
6.2 Empregabilidade.....	234
6.2.1 O saber fazer.....	235
6.2.2 O saber ser.....	238
6.2.3 O saber agir: A construção da carreira.....	240
6.3 A satisfação dos egressos com o seu trabalho/emprego.....	243
Capítulo VII – O efeito societal sobre os percursos de inserção profissional dos egressos.....	247
7.1 A construção dos projetos profissionais dos egressos.....	247
7.2 Músico X ser humano X ser social.....	249
7.3 A aceitação familiar e social das escolhas profissionais.....	252
7.4 A influência dos fatores sociodemográficos.....	258
7.5 A influência do lugar.....	263
7.6 A influência de pessoas e de acontecimentos.....	266
7.7 A relação com a área.....	270
7.8 Pretensões profissionais: a continuidade dos percursos de inserção profissional.....	273
7.9 Inserção profissional em música.....	279
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
REFERÊNCIAS.....	289
APÊNDICES.....	306

Apêndice A.....	307
Apêndice B.....	317
Apêndice C.....	318

INTRODUÇÃO

Aos dezoito anos de idade, cursando o primeiro semestre de bacharelado em Administração, e, após passar por todas as etapas do ensino de música do Conservatório Estadual de Música de Minas Gerais (CELF), localizado em minha cidade natal, percebi que trabalhar com qualquer outra coisa que não fosse a música não me faria tão feliz e, assim, decidi viver de música. A partir disso, todos os meus investimentos profissionais foram voltados para o sustento desta decisão. Não foi uma decisão fácil, e muito menos rápida, precisei esconder minhas principais pretensões profissionais durante a adolescência e ingressar em outra graduação, para ter forças para assumir que a música era minha vocação, apesar das perspectivas de prosperidade profissional não muito animadoras. E, desde então, jamais olhei para trás e me questionei sobre minhas escolhas. Hoje, ao rever minha trajetória, considero-me uma profissional de sucesso. Um sucesso que não vem primordialmente de questões econômicas, mas da satisfação pessoal em trabalhar com o que gosto e alcançar outras vidas a partir deste trabalho.

Mas o que isto tem a ver com esta tese? Minha história de vida, minha decisão por viver de música e meus questionamentos e reflexões sobre as dificuldades que as pessoas que optam por viver de música vivenciam, são o ponto de partida das análises e reflexões aqui apresentadas. Questionamentos que começaram em uma sala de aula de um curso técnico de instrumento e canto, na qual meus alunos se questionavam sobre o valor daquele curso e me questionavam se realmente havia possibilidades de se inserirem profissionalmente ao tornarem-se portadores daquele diploma.

Considero que a decisão de viver de música tem a ver com a escolha da minha profissão e o delineamento de uma carreira. Defino profissão como a materialização de um conjunto de saberes, conhecimentos e competências necessários para a atuação numa área profissional; e carreira como um plano de desenvolvimento profissional que me permita atingir objetivos a curto, médio e longo prazo. A partir disso, busquei traçar uma trajetória na área de música que me permitisse condições sociais e de trabalho que garantissem o meu sustento, o reconhecimento social e a satisfação profissional.

A presente tese apresenta resultados de uma produção de conhecimentos em Música, precisamente na área de Educação Musical, iniciada no ano de 2010. O foco dos meus estudos são alunos egressos da formação profissional da área e sua inserção profissional. Entre 2010 e 2012, realizei dois estudos independentes, enquanto professora do curso técnico de instrumento e canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo

Fernández (CELF), localizado em minha cidade natal, Montes Claros/MG, com os egressos do curso do ano de 2010, e constatei uma baixa inserção profissional desses egressos. Entre 2013 e 2015, durante o mestrado, realizei um *survey* com 315 egressos de dez dos doze Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM), dos anos de 2010, 2011 e 2012. Analisei os resultados da rede dos CEM como um todo e utilizei o conceito de inserção profissional de Alves (2003), que considera a inserção profissional um processo não linear e que estabelece uma lógica de percurso. De 2015 para 2016, no primeiro ano de doutorado, com o aval do meu orientador, decidi, antes de iniciar a pesquisa que definiria a minha tese, abrir os resultados de cada um dos CEM participantes da pesquisa, para aprofundar melhor sobre a influência do fator lugar na inserção profissional dos egressos.

Os resultados dos estudos supracitados levaram-me ao seguinte questionamento, que norteia esta tese: Como os músicos, formados a partir da educação formal, estabelecem relações entre a sua formação musical e o trabalho que exercem durante ou depois de formados? A proposta inicial desta tese, portanto, é discutir a formação profissional em música, suas resistências, adaptações e transformações, assim como a inserção profissional do músico, suas atividades e mercado de trabalho.

Para tanto, considero que o conceito de inserção profissional que assumi em meus estudos a partir do mestrado, por mais que seja, para mim, o mais adequado para contemplar a inserção profissional da área de música, apresenta seus limites ao basear-se numa realidade europeia e contemplar prioritariamente o emprego (relação entre empregador e empregado) como forma de inserção profissional. Além disso, o conceito vislumbra principalmente as profissões clássicas, nas quais os profissionais iniciam seu percurso de inserção profissional a partir do momento em que se inserem nos cursos profissionalizantes, através dos quais receberão um diploma que certificará a sua possibilidade de atuar profissionalmente. O percurso de inserção profissional de grande parte dos músicos inicia-se na infância, através de aprendizados muitas vezes advindos do ensino não formal e até mesmo informal. A formação precoce provoca uma profissionalização também precoce, sendo que o saber fazer de um profissional da área de música é, na grande maioria das vezes, mais valorizado do que os seus diplomas. Os empregos formais na área são escassos, o que não significa que falem oportunidades de trabalho.

É inegável que a realidade brasileira de inserção profissional da área de música apresenta suas especificidades em relação à realidade europeia. Primeiramente,

porque fomos colonizados por um país europeu, sendo-nos imposto muito da sua cultura, incluindo a música, o que sufocou muito do que era próprio da cultura dos brasileiros. Pensando na educação e tomando como exemplo a rede dos CEM, educação pela qual todos os participantes de meus estudos e eu passamos, é importante frisar que os CEM foram criados a partir da segunda metade do século XX, inspirados no modelo conservatorial francês do século XVIII. Ou seja, escolas de música criadas no interior de um dos maiores estados brasileiros, cuja cultura é bastante diversificada, a partir de um modelo europeu, que apresenta uma defasagem de duzentos anos, em meio a matrizes musicais que não foram pensadas para se adaptar ao modelo. No que diz respeito ao trabalho/emprego, estudiosos constatarem que a formação profissional da área ainda persiste num modelo de músico cujos espaços de atuação são cada vez mais escassos. A presença dos CEM em Minas Gerais, maior rede de escolas públicas de música do país, que emprega mais de mil professores de música e atende em torno de trinta mil alunos anualmente, torna os percursos de inserção profissional de seus egressos ainda mais específicos.

Fundamentada nas peculiaridades e especificidades dos percursos de inserção profissional da área de música, propus, baseando-me no objetivo geral desta tese, um constructo conceitual de inserção profissional do músico que passa por uma educação formal. O constructo foi elaborado a partir do conceito de inserção profissional defendido por Alves (2003); dos resultados dos meus estudos anteriores; da revisão da literatura da área; da perspectiva de Alves (2005; 2008) sobre as teorias que buscam analisar as relações entre educação e trabalho/emprego; e da análise do meu percurso de inserção profissional. Uma vez que os resultados do *survey*, realizado com os egressos dos CEM, trouxeram generalizações importantes, mas que não me permitiram contemplar os percursos de inserção profissional completos dos egressos e, sim os seus principais traços, decidi analisar o meu percurso de inserção profissional, com a finalidade de examinar os elementos subjetivos que compõem os percursos de inserção profissional e suas influências sobre eles. Ao propor o constructo, concordei que, a partir dos resultados da minha coleta de dados ele seria confirmado, incrementado ou totalmente refutado.

Tendo em vista os aspectos observados, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender, discutir e analisar como egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) estabelecem, em seus percursos de inserção profissional, inter-relações da educação e formação com o seu trabalho/emprego. Os objetivos específicos são: compreender as esferas que compõem o campo da inserção

profissional (preparação, transição e integração profissional propriamente dita), de acordo com a etapa do percurso na qual o músico se encontra; identificar elementos que compõem os percursos de inserção profissional dos músicos; verificar como os músicos constroem o seu projeto profissional; compreender como os músicos percebem cada etapa do seu percurso de inserção profissional; e verificar como os músicos complementam sua formação, articulando outras práticas àquelas construídas nos CEM.

Para cumprir os objetivos e analisar o constructo proposto, realizei dezesseis entrevistas do tipo ativa, proposto por Gulbrium e Holstein (2003), com base na perspectiva construcionista, com egressos dos CEM, que participaram de um *survey* realizado durante o mestrado, e afirmaram estar inseridos exclusivamente ou parcialmente na área de música. A análise do meu percurso de inserção profissional auxiliou-me também a pensar o formato destas entrevistas e buscar autores que pudessem embasá-las. Busquei perfis de egressos bastante distintos, que abarcassem o máximo de realidades que contemplam as diversas formas de educação e formação ao longo da vida, assim como de trabalho/emprego dos egressos. Foram realizadas ao todo 16 entrevistas.

A presente tese está dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo, delinear os passos que me levaram à qualificação do meu problema de pesquisa: minha produção de conhecimento anterior, com resultados que me ajudaram a pensar na pesquisa; o conceito de inserção profissional, norteador de alguns estudos anteriores e definidor do problema da presente pesquisa; a construção e análise do meu percurso de inserção profissional; a revisão de literatura sobre inserção profissional em música.

O segundo capítulo trata das principais bases teóricas do trabalho, que se unem ao conceito de inserção profissional anteriormente explanado. O capítulo está dividido em partes: a primeira trata das relações entre educação e trabalho/emprego, no qual exponho os conceitos de educação e formação, discutindo suas similaridades e singularidades; os conceitos de trabalho, emprego e ocupação; e apresento as teorias que ajudam a analisar as relações entre educação e trabalho/emprego. Na segunda parte, apresento o conceito de músico profissional desenvolvido por Bennett (2016), assim como o constructo conceitual de inserção profissional do músico, apresentado ao final da primeira etapa da pesquisa.

No terceiro capítulo exponho o itinerário metodológico da pesquisa: suas definições, o universo escolhido, os instrumentos de coleta de dados escolhidos, a seleção dos pesquisados, o processo da coleta de dados e de que maneira foram organizados e analisados os dados.

A análise de dados está dividida em quatro capítulos. No quarto capítulo da tese, apresento os percursos de inserção profissional dos entrevistados e analiso tais percursos a partir das propostas de relação entre educação e trabalho/emprego de Alves (2005; 2008) e de campo da inserção profissional de Franzói (2011). No quinto capítulo, discuto a formação em música dos egressos nos diversos espaços e contextos. No sexto capítulo, abordo o trabalho/emprego dos egressos, suas principais atividades profissionais, a empregabilidade e a sua satisfação profissional. No sétimo capítulo, analiso o efeito societal sobre os percursos de inserção profissional em música. Na sequência do capítulo, apresento uma nova versão do constructo conceitual proposto no segundo capítulo, reformulado a partir dos resultados da pesquisa. Para finalizar, manifesto as minhas considerações finais.

Capítulo I - A Construção e Definição da Pesquisa

1.1 Meus estudos anteriores

Como expus anteriormente, o meu interesse pelo tema da presente tese se deu a partir de minha experiência como professora do curso técnico de nível médio em música do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF). Naquela época, me inquietava perceber a relação, muitas vezes descomprometida, que muitos alunos mantinham com a profissionalização proporcionada pelo curso, considerando que o curso técnico estaria inserido numa política pública que tinha como objetivo principal a inserção profissional de seus egressos. Ao ministrar a disciplina “Produção cultural e empreendedorismo”, percebi que alguns alunos chegavam ao último ano do curso técnico sem conhecer as atividades profissionais que a área proporcionava, acreditando muitas vezes não haver nenhuma possibilidade de inserção profissional para um técnico em música. A meu ver, não havia uma cultura de profissionalização dentro do curso técnico, nem por parte do conservatório, nem por parte dos alunos. A profissionalização não era abordada de forma direta, e eu também não a percebia implícita no curso. Normalmente, os alunos não eram tratados como futuros profissionais e também não assumiam uma postura profissional diante do curso.

Instigada por tal situação, realizei dois estudos com os 33 egressos do ano de 2010. No primeiro estudo, realizado ao final de 2010 (PIMENTEL, 2011), busquei traçar um perfil dos egressos e constatei que, como eu já observara, a profissionalização não era prioridade para a maioria dos alunos. Os alunos buscavam primeiramente o curso por gostarem de música e para dar continuidade aos estudos no conservatório. No segundo estudo (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012), realizado em 2012, busquei verificar se os egressos estavam inseridos no mercado de trabalho da área de música, constatando uma baixa inserção profissional dos egressos, uma vez que, apenas oito dos 33 egressos estavam inseridos na área.

A partir do mestrado ampliei o universo da investigação para a rede de Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM), da qual o CELF faz parte. Conforme antecipei em minha introdução, os CEM foram criados a partir da década de 1950, durante o governo de Juscelino Kubitschek, inspirados na didática e valores estéticos do modelo conservatorial francês, apresentando apenas uma defasagem no seu tempo de criação. Ao todo, foram criados 22 conservatórios, mas somente 12 entraram

em funcionamento e estão em atividade até os dias atuais. De acordo com Gonçalves (1993), os CEM foram criados sob o critério da escolha de cidades cujas tradições culturais oferecessem condições para que as escolas vigerassem e a localização estratégica dos conservatórios em diferentes zonas do estado. As cidades que abrigam os CEM possuem um contingente populacional inferior a 700.000 habitantes, sendo que o número de habitantes das cidades varia de 691.305 a 42.564, e estão localizadas em seis mesorregiões do Estado, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

CEM	Cidade	Região	População
Cora Pavan Capparelli	Uberlândia	Triângulo Mineiro	691.305
Haidée França Americano	Juiz de Fora	Zona da Mata	568.873
Lorenzo Fernández	Montes Claros	Norte	409.341
Renato Frateschi*	Uberaba	Triângulo Mineiro	333.783
Juscelino Kubitschek de Oliveira	Pouso Alegre	Sul	150.737
Maestro Marcílio Braga	Varginha	Sul	135.558
Raul Belém	Araguari	Triângulo Mineiro	117.267
Dr. José Zóccoli De Andrade	Ituiutaba	Triângulo Mineiro	104.671
Padre José Maria Xavier*	São João Del Rei	Campo das Vertentes	90.082
Lia Salgado	Leopoldina	Zona da Mata	52.587
Lobo de Mesquita	Diamantina	Jequitinhonha	47.723
Professor Theodolino José Soares	Visconde do Rio Branco	Zona da Mata	42.564

Fonte: IBGE (2019)

*Conservatórios não participantes da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos dos CEM. Realizei um *survey* com egressos de dez dos doze CEM dos anos de 2010, 2011 e 2012, obtendo 51,79% de retorno dos egressos. Durante o mestrado foram analisados os resultados gerais da rede e, depois, já no primeiro ano do doutorado, analisei os resultados de cada CEM com o intuito de dar sequência ao cumprimento do objetivo geral supracitado, além de analisar a influência do lugar na inserção profissional dos egressos. O conceito que norteia meus estudos desde o mestrado e que trago como ponto de partida para esta tese é o conceito de inserção profissional proposto por Alves (2003), que será apresentado a seguir.

1.1.1 Conceito de inserção profissional

Alves (2003) considera a inserção profissional como um **processo** que envolve a educação adquirida pelo indivíduo e o seu trabalho/emprego, processo que obedece a uma **lógica de percurso**, que **não** estabelece **linearidade entre** os espaços de

educação e trabalho/emprego dos indivíduos e cujas fronteiras dos espaços se confundem.

A inserção profissional emerge como tema de interesse para estudos nas áreas de Educação e Sociologia do Trabalho a partir da década de 1970, no qual instaurou-se a chamada “crise dos empregos”, momento em que a linearidade entre os espaços de educação e trabalho é rompida. Tal ruptura passa a dissociar a conclusão dos estudos e a obtenção do emprego, passando-se “a reconhecer que a posse de um diploma não assegura, automaticamente, a entrada num emprego de nível correspondente ao do diploma.” (ALVES, 2003, p. 138). Provavelmente os percursos de nossos antepassados foram bastante lineares e similares: saíam da escola, buscavam um emprego e, ao encontrá-lo, nele permaneciam até se aposentarem. No meu caso, por exemplo, tenho menos de quarenta anos, pelas atuais conjunturas políticas, tenho poucas chances de me aposentar antes dos 65 anos e meu percurso de inserção profissional já é muito mais movimentado do que foram os percursos de meus pais. Só nesta etapa de doutorado os espaços de educação e trabalho/emprego já se confundiram e se intercalaram algumas vezes.

Por consequência da ruptura acima referida, a inserção profissional se encontra no centro das discussões sobre a qualidade da educação e as relações entre educação e trabalho/emprego tendem a ser vistas, substancialmente, como resultantes do funcionamento e opções do sistema de ensino. Alves (2003, p. 208), no entanto, pondera sobre a importância de se entender as relações entre educação e trabalho/emprego sob a forma de uma interação, que exclui a existência de uma determinação do trabalho/emprego sobre a educação ou o inverso. A autora apregoa que a inserção profissional deve ser analisada sob uma perspectiva antropocêntrica, na qual o sujeito emerge como o centro das relações entre educação e trabalho/emprego.

[...] um entendimento da preparação para a vida profissional como o favorecimento de um processo de desenvolvimento pessoal, em que conhecimentos, saberes e competências devem articular-se, introduz uma perspectiva antropocêntrica e educativa na análise quer da relação entre educação e trabalho/emprego, quer da inserção profissional. Nomeadamente, torna-se redutor restringir a análise da inserção profissional aos aspectos ligados, apenas, à obtenção de emprego, ainda que esta seja uma das principais questões que as pesquisas iniciais neste campo de investigação exploraram. (ALVES, 2003, p. 208-209).

Diante disso, Alves (2003, p. 169) compreende a inserção profissional como um processo cada vez mais longo, complexo e relativamente autônomo, que se relaciona

com os períodos de formação e de emprego. “Um tal processo é vivenciado por um número crescente de pessoas e engloba estados de formação, emprego e desemprego, não podendo ser ignoradas as suas dimensões institucionais e o seu caráter socialmente estruturado.” Para tal, é necessário disseminar as dimensões mais institucionais do processo de inserção profissional, permitindo situá-lo num contexto macro, assim como salientar o papel do Estado e das entidades empregadoras no modo como o processo de inserção profissional decorre.

Franzói (2011) situa o campo da inserção profissional a partir do cruzamento de três esferas:

a) a preparação, que remete aos conhecimentos adquiridos nos órgãos de formação com vistas à capacitação para um lugar no mercado de trabalho; b) a transição, que remete à busca de emprego e a um conjunto de mecanismos que se situam na interface dos órgãos de formação e do trabalho; e c) a integração profissional propriamente dita. (FRANZÓI, 2011, p. 230).

Para a autora, a natureza e o grau de coincidência entre as três esferas citadas acima dependem “da capacidade de incorporação de novos trabalhadores ao mundo do trabalho, em uma dada sociedade, em uma determinada conjuntura.” Como a integração profissional do indivíduo não depende apenas dele e da preparação obtida, mas também da capacidade de integração de uma sociedade, Franzói (2011) considera a transição um período longo, podendo tornar-se um processo permanente. Muitos autores voltam-se especialmente para essa esfera, fazendo dela o seu foco de análise.

A definição do início e do fim do processo de inserção profissional é ainda um ponto controverso entre os autores. De acordo com Alves (2003, p. 175), alguns autores concordam que a inserção profissional se inicia no momento em que o indivíduo deixa de se dividir entre lazer, estudos e trabalho não remunerado para dedicar tempo à procura de emprego ou a uma atividade remunerada. Porém, ainda não existe consenso sobre qual seria o momento de encerramento do processo de inserção profissional na vida de um indivíduo.

Alguns autores acreditam que a inserção profissional se encerra no momento em que um indivíduo encontra estabilidade profissional. Ao mesmo tempo, há autores que acreditam que, uma situação contratual estável não significa inserção, da mesma forma que o desemprego ou períodos de inatividade podem corresponder a uma situação de inserção (ALVES, 2003, p. 181-182). Sendo assim, os elementos subjetivos não podem ser eliminados da análise.

Por um lado, o critério estabilidade de emprego está longe de ser “o” critério para caracterizar a inserção profissional. Na verdade, a estabilidade de emprego pode ocorrer, mas não corresponder a uma actividade profissional que seja gratificante para os sujeitos, tendo em conta as suas aspirações e motivações, quer dizer, não corresponder a uma actividade profissional que se enquadre no seu projecto pessoal e profissional. (ALVES, 2003, p. 212).

Nessa perspectiva, intui-se que os projetos pessoais dos sujeitos estão em constante reformulação, podendo haver casos em que o sujeito tem um projeto profissional concreto desde o início, que vai se modificando no decorrer do seu processo de inserção, assim como casos em que o sujeito não tem projeto algum no início da inserção e seu projeto vai sendo construído no decorrer do processo. Quanto ao fim do período de inserção profissional, são considerados dois indicadores: o fato de um indivíduo deixar de dedicar tempo à procura de emprego ou aos estudos que visam à obtenção de um emprego; e o fato deste indivíduo ter um emprego no qual pretenda estar em longo prazo ou que corresponda àquele emprego que considera dever “conservar em função dos seus planos iniciais, da informação que assimilou durante o período da procura de emprego e da percepção que tem sobre os constrangimentos e competição no mercado de trabalho.” (ALVES, 2003, p. 175).

O estudo da inserção profissional, portanto, não se constitui no estudo do ajustamento entre o diploma e os postos de trabalho, “pois o que está também em causa na inserção profissional, que corresponde a uma fase biográfica do ciclo de vida, é uma dinâmica de socialização e construção identitária, bem como um processo educativo de desenvolvimento pessoal.” (ALVES, 2003, p. 213).

Na sequência, após o delineamento do conceito de inserção profissional, busquei sistematizar os resultados do *survey* realizado, que me auxiliaram na qualificação do meu problema de pesquisa, de acordo com os dois espaços, destacados por Alves (2003), que determinam a inserção profissional dos egressos do CEM: a formação profissional e o trabalho/emprego na área de música.

1.1.2 Formação profissional em música

A decisão de investigar a inserção profissional, de egressos dos CEM, foi tomada após uma revisão de literatura na área de Educação Musical que identificou a ausência de uma discussão sobre a educação profissional técnica de nível médio na área, que não apenas criticasse os cursos técnicos, mas que discutisse também, de forma mais

aprofundada, o mercado de trabalho do músico e as relações que este estabelece entre a formação profissional recebida e o seu trabalho/emprego. Como alerta Alves (2003), o conceito de inserção profissional encontra-se no centro das discussões sobre qualidade da educação e está ligado diretamente à obtenção de uma situação profissional estável. No entanto, é precipitado que as relações entre educação e trabalho/emprego sejam vistas, basicamente, como resultantes do funcionamento e opções do sistema de ensino. A proposta da autora é que estas relações sejam dialógicas e não aconteçam apenas por uma via de mão única, que sobrecarregue a educação.

A revisão dos documentos oficiais sobre educação profissional técnica de nível médio ampliou meus horizontes sobre tal política pública. Apesar de manter objetivos bastante focados no mercado de trabalho, a reincorporação da educação profissional técnica de nível médio à educação básica, atribui a tal modalidade o atendimento não apenas às demandas do mundo do trabalho, mas também às demandas do cidadão e da sociedade. Os documentos esclarecem que a formação profissional é um direito universal do cidadão brasileiro e, por mais que o seu foco principal seja a inserção profissional, isto não depende exclusivamente da formação profissional, o que corrobora as ideias de Alves (2003). Os resultados do *survey* vieram reafirmar tais asserções. A inserção profissional de egressos dos CEM resultou da formação profissional recebida e de fatores como sexo, idade, mercado de trabalho da área, lugar da inserção profissional e de elementos subjetivos, como suas expectativas e escolhas. A inserção profissional dos egressos dos CEM sofreu claras interferências de suas buscas; das expectativas que os trouxeram ao curso técnico; da relação estabelecida com a música anteriormente, muitas vezes na tenra idade, dentro e fora do CEM; das suas características sociodemográficas; das possibilidades de inserção profissional oferecidas dentro e fora da área de música nas regiões em que se encontravam (PIMENTEL, 2015).

Como em meus estudos anteriores, os resultados do *survey* reafirmaram que os egressos buscavam o curso técnico dos CEM primeiramente por gostarem de música e para darem continuidade aos estudos no conservatório, antes mesmo de buscarem por profissionalização. Dos egressos dos CEM, 77,32% afirmaram ter estudado música antes de ingressar no curso técnico, sendo que destes a maioria (91,32%) afirmou ter estudado anteriormente nos próprios CEM, quer seja desde a infância, no curso de musicalização (51,65%), quer seja no curso de Educação Musical (39,67%), a partir dos 11 anos de idade (PIMENTEL, 2015). Ao analisar os resultados de cada CEM, constatei que nas menores cidades participantes, Diamantina e Visconde do Rio Branco, a formação musical prévia

dos egressos acontece também através das bandas de música da cidade (PIMENTEL, 2017). Os resultados demonstram que mais da metade dos egressos estudavam no CEM desde o curso de musicalização infantil oferecido pelas escolas e o que parece é que, mesmo sendo o curso técnico independente das formações anteriores oferecidas pelos CEM desde 2005, com o advento da Resolução nº 718, que rege os CEM até a atualidade, o pensamento de continuidade na formação oferecida pelos CEM parece permanecer. Acredito que a Resolução nº 718 não teve forças suficientes, e nem tinha tal pretensão, para derrubar a cultura da continuidade da formação musical nos CEM e a própria necessidade de uma formação musical anterior e mais delongada que preparasse os alunos para o aprendizado do curso técnico.

Atrelado ao resultado acima, chama a atenção o fato de a maioria dos egressos inseridos profissionalmente na área de música ter uma formação musical anterior ao curso técnico, o que confirma algumas asserções da literatura da área. Primeiramente, a precocidade dos estudos musicais, recorrente na trajetória da maioria dos músicos profissionais. Como afirma Weller (2014), a identidade profissional dos músicos pode ser demonstrada desde a infância, fundindo-se as identidades pessoais e artísticas.

Tal precocidade leva-me a refletir sobre o lugar do curso técnico na formação profissional dos músicos. Os cursos de graduação em música estão entre os raros cursos superiores que, normalmente, exigem conhecimento prévio na área para o ingresso de seus alunos. No Brasil, esta realidade vem se modificando com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), mas, eliminar a prova de conhecimentos específicos, muitas vezes não elimina a exigência de conhecimento prévio implícita nos cursos. Isso faz com que os cursos de música em seus diversos níveis não sejam vistos separadamente pela área, mas como uma formação única, dividida em várias etapas. Consequentemente, é comum que o curso técnico de música seja visto, tratado e vivenciado de maneira diferente dos cursos técnicos de outras áreas. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), os principais objetivos do curso técnico são o “acesso imediato ao mercado de trabalho”, “requalificação” e “reinserção no setor produtivo” (BRASIL, 2012). Em outras palavras, espera-se que, em três anos, com uma carga horária mínima de 800 horas por ano, seja formado um profissional em nível técnico, pronto para atuar no mercado de trabalho. No caso dos cursos técnicos de música, a graduação em música parece ser uma sequência natural dos estudos. Autoras como Nascimento (2002) e Costa (2014) argumentam que parece predominar uma visão do curso técnico como um intermediário na formação do músico, uma preparação para o ingresso no ensino superior

da área. É possível que esta visão venha da necessidade de uma formação musical com maior delonga. A formação do músico se mostra longa e permanente e, provavelmente, isto explica porque o ensino nos CEM é visto como um processo contínuo e porque normalmente os egressos que não tinham formação musical anterior ao curso técnico não se inseriram no mercado de trabalho da área. E da mesma forma que a maioria dos egressos inseridos na área de música possuía uma formação musical prévia, eles também dão continuidade a esta formação após o curso, através de aulas particulares, masterclasses, bacharelado e, principalmente, licenciatura.

A formação precoce dos músicos acaba por gerar também uma profissionalização precoce, ou seja, muitos músicos começam a atuar profissionalmente antes de concluírem a sua formação profissional. Mais de um quarto dos egressos dos CEM (26,52%) afirmou que exercia alguma atividade musical, remunerada ou não, antes de ingressar no curso técnico (PIMENTEL, 2015). Em sua tese de doutorado, Morato (2009) tratou da formação de alunos do curso superior de música que atuam profissionalmente na área enquanto cursam sua graduação, num estudo de caso com graduandos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). De acordo com Morato (2009, p. 17), começar a trabalhar cedo e sem formação, podendo-se trabalhar enquanto se estuda, “é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade”. Para a autora, pode-se entender a precocidade na profissionalização em música de duas maneiras: “trabalhar desde tenra idade e trabalhar antes de se diplomar academicamente”. (MORATO, 2009, p. 43).

Os resultados dos meus estudos anteriores, em concordância com a asserção de Morato (2009), levam-me a questionar a função da certificação em música, visto que os egressos do CEM, enquanto alunos do técnico, e os graduandos da pesquisa de Morato (2009) já trabalhavam sem certificação. Considerando a literatura sobre inserção profissional, atualmente, a posse de um diploma não garante automaticamente um trabalho/emprego para o egresso, tornando-se, assim, um recurso utilizado na fase de transição para o mundo do trabalho/emprego. Porém, ainda há profissões cujo diploma é necessário para que o indivíduo seja considerado profissional, o que não acontece na área da música.

Contemplando o mercado de trabalho em música delineado por Segnini (2014a) em suas pesquisas, tal fenômeno ocorre porque em muitos contextos de atuação

profissional do músico não há a exigência da certificação oferecida pela formação profissional da área, quer seja curso técnico ou graduação:

Os concursos e processos seletivos demandam a comprovação do domínio do desempenho artístico, por meio de audições, frequentemente antecedidas por gravações em áudio ou imagens. Os teatros pesquisados não solicitam comprovação de diploma, em música ou dança, assim como os concorridos concursos internacionais. É o resultado do trabalho do artista, sua performance que é avaliada, sempre, em qualquer momento de sua carreira. (SEGNINI, 2014a, p. 259)

Diante do quadro apresentado, os músicos entrevistados nas pesquisas de Segnini (2014a) relativizam o valor do diploma frente à necessidade de se demonstrar competência em suas performances, reafirmando o questionamento da formação profissional pela instituição escolar e do diploma outorgado por esta. Como Morato (2009, p. 14) afirma, o que legitima a profissionalização em música é o “saber fazer”.

Paradoxalmente, Segnini (2014a, p. 260) constata uma crescente escolarização no ensino superior público, observada por meio das estatísticas nacionais e reiterada nas entrevistas. De 2001 a 2009 “o número de cursos presenciais de música cresceu de 113, em 2001, para 244, em 2009 (216%), acompanhado pelo consequente crescimento do número de matrículas, de 13.885 para 19.163 (38% de aumento)”. Nas entrevistas com músicos da Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo, dos 81 *currículos*, 59 informaram que concluíram o curso superior em música (43 homens e 16 mulheres), 17 informaram que não concluíram (15 homens e duas mulheres), e somente cinco não informaram, mesmo considerando a sua não obrigatoriedade no exercício daquela função:

A não obrigatoriedade não significa que essa formação não faça parte do currículo do maior número desses músicos; ao contrário, faz-se necessário entender as razões que os levam a não valorização deste diploma enquanto legitimador de conhecimentos que os habilitam à concretização de seus trabalhos. (SEGNINI, 2014a, p. 260)

Trazendo tais reflexões para a realidade dos egressos dos CEM, a maioria inserida na área de música apresentava formação musical institucionalizada, tanto prévia como posterior ao curso técnico. A seguir, tratarei dos resultados que ajudam a pensar a atuação profissional dos egressos inseridos na área de música e a relação desta atuação com a sua formação.

1.1.3 O trabalho/emprego na área de música

De acordo com Alves (2003, p.171), os fatores primários que definem a inserção profissional dos sujeitos na atualidade são o nível de escolaridade e o setor de atuação dos sujeitos. Isto significa que os indicadores da inserção profissional são mais favoráveis aos sujeitos com maior nível de escolaridade e de formação não-terciária, ou seja, sujeitos com formação em cursos que remetem a atividades nos setores de atividade primária (agricultura) e, sobretudo, secundária (indústria), e não para o setor de serviços. Já os fatores secundários que influenciam a inserção profissional são o sexo, a idade e a região na qual o sujeito habita. Analiso a inserção profissional dos egressos dos CEM a partir dos fatores primários e secundários definidos por Alves (2003), do mercado de trabalho do músico brasileiro estudado e debatido principalmente por Segnini (2011) e do sistema cultural brasileiro, delineado por Rubim (2011).

Os fatores primários apontados por Alves (2003) indicam dois possíveis problemas na inserção profissional dos egressos dos CEM. Com relação ao nível de escolaridade, os cursos técnicos oferecidos pelos CEM enquadram-se na educação profissional técnica de nível médio, modalidade da formação profissional cujo nível de escolaridade é inferior ao nível superior. A Pesquisa Nacional de Egressos dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de EPT, desenvolvida pela SETEC/MEC (BRASIL, 2009), teve como um dos temas centrais a continuidade dos estudos dos egressos. A pesquisa apontou que 34% dos egressos desta rede estavam trabalhando e 38% estava trabalhando e estudando, e, segundo o relatório, tal fato evidencia “a preocupação de que a educação continuada é fundamental para a empregabilidade” (BRASIL, 2009, p. 16). A pesquisa também apontou que a maioria dos egressos, 57%, concluiu ou estava cursando um curso de nível superior, demonstrando, de acordo com o relatório, “a importância da escolaridade para a empregabilidade” (BRASIL, 2009, p. 29).

Os resultados do *survey* indicaram que 64,29% dos egressos dos CEM estão inseridos profissionalmente, sendo que 19,81% somente trabalham e 44,48% trabalham e estudam. No caso dos cursos técnicos de música, como discutido anteriormente, a graduação em música parece ser uma sequência natural dos estudos, devido às características de precocidade e continuidade da formação musical (PIMENTEL, 2015).

Com relação ao setor de atuação, as atividades profissionais do músico são, em sua maioria, voltadas para o setor de serviços, setor referenciado por Alves (2003) como o que apresenta maior desvantagem na inserção profissional. Considero que as

características do mercado de trabalho do músico brasileiro também influenciam negativamente a sua inserção profissional. A vida profissional do músico é complexa e diversificada, na qual este acaba por incorporar uma multiplicidade de atividades. Segnini (2011, p. 181) caracteriza o mercado de trabalho do músico brasileiro como um mercado com predominância masculina, autônomo e sem vínculo empregatício. Os postos de trabalho fixos e estáveis, que sempre foram insuficientes na área, estão cada vez mais distantes dos músicos brasileiros. Os empregos que predominam se caracterizam pela casualidade, contingência e descontinuidade. Apesar de a precarização e a flexibilização do trabalho não serem características únicas do mercado de trabalho do músico na atualidade, a profissão do músico é, historicamente, precária e flexível, muito antes destas características se tornarem comuns ao mercado de trabalho. Isto faz com que a sociedade tenha uma visão ainda mais negativa do mercado de trabalho do músico. Tal visão negativa se reflete nos resultados de minha pesquisa, que apontam que, a maioria dos egressos dos CEM, consideram que em sua região existem poucas ofertas de emprego na área de música e que o mercado remunera os profissionais da música pior do que os de outras áreas.

Contemplando os fatores secundários que influenciam na inserção profissional, apontados por Alves (2003), a análise dos resultados da rede dos CEM, realizada durante o mestrado, possibilitou-me constatar a influência dos fatores idade e sexo. Os resultados mostraram que a juvenilidade dos egressos, a maioria possui até 25 anos, fez com que mais de um quarto dos egressos ainda não tivesse se inserido profissionalmente, pois se dedicavam exclusivamente aos estudos. A pesquisa mostrou também que a feminização dos egressos influencia diretamente a inserção profissional dos egressos do CEM, corroborando a afirmação de Segnini (2011) de que o mercado de trabalho da área de música é predominantemente masculino. Um teste de significância estatística e a comparação de subgrupos constataram uma associação das mulheres e dos egressos não inseridos profissionalmente na área de música. Dos egressos que estão inseridos profissionalmente em outras áreas profissionais, 76% são mulheres. Já os egressos que afirmaram atuar exclusivamente na área de música se dividiram igualmente de acordo com o sexo. Dentre os egressos que afirmaram dividir as atividades musicais profissionais com outras atividades profissionais, 42,22% são mulheres e 57,78% são homens (PIMENTEL, 2015).

Outro teste de significância estatística constatou que quem trabalhava exclusivamente na área de música estava associado a quem é autônomo ou prestador de

serviço e quem não trabalha na área de música estava associado a quem tem emprego com carteira assinada. Diante disso, constatei que “a não inserção profissional de parte dos egressos na área de música pode estar associada à busca por uma estabilidade profissional que o emprego com carteira assinada concede e que, na maioria das vezes, não é encontrada na carreira musical” (PIMENTEL, 2015, p. 114).

Tendo em vista a flexibilidade e precariedade do trabalho do músico, características históricas que podem afastar aspirantes à profissão, que buscam por estabilidade profissional, é importante salientar que as políticas interferem na dinâmica do mercado de trabalho. Moreira e Antonello (2011) afirmam que, muitas vezes, o próprio Estado contribui para que o sistema que prevê a precarização e flexibilidade do trabalho seja reproduzido e não favoreça o trabalhador. Discutindo as políticas culturais brasileiras, Segnini (2012, p. 55) corrobora as ideias dos autores, considerando que tais políticas tornam as condições de trabalho do músico instáveis e intermitentes, o que o torna dependente de cachês, editais e concursos. Para Pucci (2014, p. 204), o que diferencia as políticas culturais praticadas na Europa e nos Estados Unidos das políticas culturais brasileiras é que os primeiros países “conseguem manter uma maior regularidade de financiamento para as atividades culturais”.

De acordo com Salazar, o envolvimento com várias atividades com a finalidade de complementar a renda é a solução que a classe encontra para enfrentar tal realidade.

Assim, o músico precisa entender que essa profissão possibilita a diversidade de projetos, às vezes uns esteticamente distintos dos outros. Isto traz uma vantagem, porque sua renda é a soma de todos os trabalhos, reduzindo o grau de incerteza da sua remuneração mensal, já que não existe dependência econômica de um projeto específico. (SALAZAR, 2010, p. 24).

Para Pucci (2014, p. 209-210), o artista independente, aquele que não é comercial nem pertence à cultura subvencionada, como não se encaixa em nenhuma categoria definida, precisa saber fazer de tudo, atuar como seu próprio produtor, agente, divulgador e ainda conseguir recursos através de editais. Muitos músicos julgam não ser necessário entender de produção, considerando tal trabalho “pouco elevado”. No entanto, as mudanças atuais levaram os artistas ao chamado “autogerenciamento” (*do it yourself*), no qual eles mesmos produzem suas carreiras, independentemente de produtores externos.

Há tempos o artista não é mais aquele que vive na torre de marfim, mas aquele que gasta muito mais tempo na frente de um computador, escrevendo editais e fazendo orçamentos do que exercendo seu ofício, criando, fazendo seus espetáculos. Vive concorrendo com seus pares em projetos e festivais que, em muitos casos, já têm cartas marcadas. (PUCCI, 2014, p. 210).

No caso da área de música, a desunião da classe e a pouca atenção dada a questões burocráticas e administrativas são agravantes detectados pelos próprios músicos. De acordo com Pucci (2014, p. 211), alguns músicos são “completos desconhecedores das questões políticas que permeiam e influenciam as atividades culturais”.

[...] sem a compreensão dos mecanismos básicos de produção e sem uma consciência das questões políticas que permeiam o cenário musical, muitos músicos se sentem sós, pouco profissionalizados e sem condições de trilhar um caminho profissional decente. Também vivem à margem de um grande sistema que vem se instaurando (patrocínios e editais) porque, para a inscrição nesses processos, é necessária uma grande expertise em planilhas orçamentárias, cronogramas, justificativas e documentos mil. (PUCCI, 2014, p. 211).

A partir de uma perspectiva empreendedora, Salazar (2010, p. 24-25) aponta diversas oportunidades de mercado para o músico como sonorização para eventos; técnica (som, luz, palco); produção fonográfica (gravadora); edição musical (editora); fabricação e reparo de instrumentos, equipamentos e acessórios; organização de eventos (festivais, concursos, prêmios e shows); e marketing cultural (elaboração e captação de projetos musicais). Dentro dessa diversificação também identificada por Pucci (2014), muitas vezes, as atividades profissionais não se referem à prática musical em si, mas às atividades que atendem a outras demandas do mercado da área. Salazar (2011) acredita na necessidade de o músico estar atento às várias possibilidades de atuação no mercado musical e de diversificar os seus investimentos.

A revisão de literatura internacional evidenciou que o mercado de trabalho para músicos no Brasil reflete algumas tendências comuns ao mercado em âmbito internacional. Em outros países, os empregos tradicionais da área também são cada vez mais raros e as carreiras são flexíveis e intermitentes. De acordo com Weller (2014), a carreira do músico é caracterizada, no decorrer do tempo, pelos baixos salários, sistemas econômicos estratificados e múltiplos fluxos de renda. “Cada geração de músicos aprende a gerir e adaptar-se, mas sucesso, seja ele econômico ou crítico, muitas vezes se torna um

desafio. Aqueles que perseveraram como músicos de carreira demonstram a percepção consciente dos desafios e recursos.” (WELLER, 2014, p. 94, tradução minha)¹.

Retornando aos resultados dos CEM, a maioria dos egressos que estavam exclusivamente inseridos profissionalmente na área de música se denominava autônoma, confirmando que o mercado da música possui poucos empregos fixos. Os egressos, normalmente, estão envolvidos em três ou quatro atividades profissionais. Segnini (2014b) apresenta dados atualizados em 2012 que confirmam que a precariedade do mercado de trabalho do músico brasileiro é ainda maior do que a do mercado de trabalho em geral:

O trabalho com registro em carteira, considerado formal, compreendia 46% (42.923.215) do total dos trabalhadores ocupados no país (93.493.067) em 2011. No grupo “profissionais dos espetáculos e das artes”, essa percentagem é drasticamente reduzida para 8% (57.845) (IBGE/PNAD, 2013). Os números reiteram, de forma ainda mais intensa, a situação ocupacional dos músicos: somente 4% (5.661) têm acesso a esse tipo de contrato; além disso, 24% (30.841) se declaram “sem carteira”, e 70% (88.887), por “conta própria”. (SEGNINI, 2014b, p.78)

As atividades profissionais indicadas pelos egressos demonstram que eles não atuam apenas em atividades de performance, para a qual foram preparados prioritariamente pelo curso técnico, mas também atuam em outros momentos do sistema cultural. Rubim (2011) versa sobre o sistema cultural no contexto brasileiro, afirmando que ele é fundamentado a partir de “um complexo conjunto de momentos que se complementam e dinamizam a vida cultural”. Com bases na realidade brasileira, o autor fraciona o sistema em nove momentos que considera imprescindíveis ao movimento cultural: “1. Criação, invenção e inovação; 2. Divulgação, transmissão e difusão; 3. Distribuição e circulação; 4. Troca, intercâmbio e cooperação; 5. Preservação e Conservação; 6. Análise, crítica, estudo, investigação, pesquisa e reflexão; 7. Formação; 8. Consumo; e 9. Organização.” (RUBIM, 2011, p. 106). Para Rubim (2011), a associação ou diferenciação desses momentos dependerá da complexidade da sociedade:

Por certo, em uma sociedade não complexa, esses momentos e movimentos culturais encontram-se associados e até mesmo unificados em uma instituição ou um ator social. Entretanto, a complexidade própria do mundo contemporâneo implica a crescente diferenciação

¹ Each generation of musicians learns to manage and adapt, but success, whether economic or critical, often proves challenging. Those who persevere as career musicians demonstrate a conscious awareness of challenges and resources.

desses momentos e movimentos, configurando zonas de competência, instituições e atores com papéis cada vez mais especializados. Deste modo, é fundamental analisar a circunstância singular de cada cultura para, inclusive, compreender qual o grau de especialização do sistema cultural adequado a ela. A distinção aparece como relevante para qualificar a análise, mas não pode ser de modo algum entendida como uma camisa de força que modela a realidade. Esta é bem mais diversa e permite a existência de um número expressivo de combinações diferenciadas e possíveis. (RUBIM, 2011, p. 106-107).

Ao comparar as atividades musicais anteriores ao curso técnico com as atividades remuneradas que os egressos exerciam na área de música no momento em que responderam ao questionário, percebe-se que há uma redução na participação em atividades ligadas à performance, como bandas cover, bandas de baile, cantor, instrumentista, compositor, orquestra e corais, enquanto há um aumento das atividades ligadas à docência, como ensino particular, em conservatório e na escola de educação básica. As atividades ligadas à prática musical que aumentaram, dentre as atividades profissionais dos egressos, foram: música ao vivo, produção de trilha sonora, música para publicidade e arranjo. Os resultados analisados no mestrado identificaram a existência do que Rocha-de-Oliveira (2012, p. 51) reconhece como um “mosaico de trajetórias”, mosaico que se constitui a partir dos diversos caminhos traçados pelos egressos após a conclusão do curso técnico, quer seja permanecendo na área de música, seja estudando, trabalhando, ou estudando e trabalhando; deslocando-se para outras áreas porque não encontraram, na área de música, as condições de trabalho desejadas; trabalhando em outras áreas porque não buscavam se profissionalizar em música; ou trabalhando em outra área e mantendo-se vinculados à área de música, participando de grupos e desenvolvendo trabalho voluntário, contribuindo, assim como os egressos que atuam profissionalmente na área, para a manutenção do sistema cultural (PIMENTEL, 2015, p. 135).

Durante o primeiro ano do doutorado, os resultados supracitados foram melhor explanados. Na segunda etapa da análise dos dados *survey*, busquei analisar os dados de todos os CEM participantes da pesquisa, comparando os resultados locais com os resultados da rede, destacando as diferenças mais expressivas. Visitei todos os CEM participantes e acrescentei em minha análise informações e dados sobre o CEM e sua cidade e região, obtidos nos sites do IBGE e dos CEM, em documentos disponibilizados por diretores, assim como em entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores e professores dos conservatórios, na ocasião de minhas visitas (PIMENTEL, 2017).

Os resultados das entrevistas mostraram que muitas atividades musicais das cidades, com ênfase para atividade de performance, são realizadas de forma gratuita e voluntária, sendo os empregos fixos para cantores e instrumentistas escassos nas cidades, ocorrendo principalmente nas bandas de música, militares ou municipais. Tais resultados corroboram a afirmação da maioria dos egressos de que há poucas oportunidades de empregos na área de música na região em que vivem e explicam o fato dos egressos reduzirem suas atividades de performance quando indicam suas atividades profissionais e remuneradas. Este foi o único resultado que não apresentou grandes variações dentre os CEM, juntamente com a visão negativa que os egressos têm do mercado de trabalho em música. Os resultados também enfatizam o caráter autônomo das atividades de performance e a precariedade do mercado musical, destacados pela literatura. Como afirmam Lima (2003) e Jardim (2009), há uma desvalorização e marginalização da música como atividade profissional. Mesmo que poucos empregos formais tenham sido constatados, os egressos apontam várias atividades profissionais, comprovando que existem oportunidades de trabalho que podem ser exercidas de forma autônoma. A precariedade do mercado musical leva o músico a se envolver com várias atividades a fim de se equilibrar financeiramente.

Ao mesmo tempo, a análise constata oportunidades de empregos formais na docência em música, não apenas nos CEM, mas também em escolas particulares e bandas de música, além de escolas de educação básica. Isto justifica o fato de egressos de todos os CEM participantes afirmarem exercer atividades musicais remuneradas voltadas para a performance e para a docência. Nas duas menores cidades, Diamantina e Visconde do Rio Branco, as diretoras afirmaram que os egressos estão conseguindo atuar na docência em música a partir do diploma do curso técnico. Em Diamantina, isto ocorre devido à ausência de cursos superiores em música na região, o que diminui o número de licenciados que concorrem às vagas de professor no CEM, dando espaço para os técnicos em instrumento e canto, formados na instituição. Ao assumir os cargos, os técnicos tendem a buscar o curso de licenciatura para assegurar o emprego, uma vez que este é o nível de escolaridade exigido para a função. No caso de Visconde do Rio Branco, a diretora afirmou que as escolas particulares de educação básica estavam empregando os técnicos para ministrarem aulas de música. Neste caso, existe curso de licenciatura na região, mas pode haver poucos licenciados na cidade ou até mesmo as escolas podem priorizar o trabalho dos egressos do CEM, porque reconhece a formação obtida na instituição como suficiente para a atuação dos professores de música. O mercado da

docência em música se mostra mais definido, com mais empregos formais, o que pode ter levado os egressos a darem preferência para o curso de licenciatura em música na continuidade de seus estudos musicais.

Egressos dos CEM de Juiz de Fora, Montes Claros e Varginha afirmaram ainda estarem envolvidos com atividades ligadas a outros momentos do sistema cultural, como organização da cultura, ampliando, assim, suas oportunidades de atividades profissionais. O caráter urbano é um ponto em comum entre as três cidades, ou seja, suas principais atividades econômicas ocorrem dentro da cidade. Ficou explícito que atividades ligadas a outros momentos do sistema cultural, como produção fonográfica (gravadora), loja e/ou distribuição de discos e produção executiva (empresário ou agente), são cumpridas apenas por egressos que atuam profissionalmente. Isso pode estar relacionado à necessidade dos egressos de assumir vários papéis dentro do sistema cultural em que estão inseridos, como afirma Pucci (2014) ao abordar os músicos independentes, podendo ser esta uma consequência da complexidade deste sistema cultural, considerada por Rubim (2011). Tal resultado pode indicar também, ao considerar a inserção profissional um processo educativo, que os egressos descobrem tais atividades quando se inserem no mercado da música. Assim, tais atividades teriam relação com os aprendizados posteriores dos egressos, construídos a partir das práticas e vivências no mercado. Esse resultado aponta que os egressos dos CEM atuantes na área de música assumem papéis distintos do instrumentista e cantor para o qual foram formados, ampliando suas práticas.

Em vista disso, os achados da pesquisa reforçam a ideia da extensa formação do músico, tratada anteriormente. Alguns autores concordam que a vida profissional do músico é complexa e diversificada, na qual este acaba por incorporar uma multiplicidade de atividades e necessita dispor-se à aprendizagem ao longo da vida (BEECHING, 2010; BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2012; PIKE, 2014; WELLER, 2014). A partir dos seus estudos, Segnini (2014a, p. 258) considera que a palavra síntese dos muitos caminhos que possibilitam a formação de um músico é a heterogeneidade. E dentre tantas formas heterogêneas de formação, a autora encontra dois pontos em comum na formação dos seus músicos pesquisados: a relevância do mestre, do artista formador, que nem sempre é um professor, e da formação permanente.

Louro (2004) considera que existe na área de música uma dicotomia entre ser músico e ser professor, que deve ser superada. “Numa visão de identidades múltiplas, a dicotomia perde a validade, e a convivência de diversas tarefas sociais torna-se mais

presente”. (LOURO, 2004, p. 157). No Brasil, esta dicotomia é enfatizada pela formação profissional oferecida: a graduação em música divide-se entre os cursos de bacharelados que formam músicos (performers) e os cursos de licenciatura formam professores de música. Bennett e Freer (2012) compreendem que a definição do “músico como performer” é limitada e se encontra na base do pensamento, do desempenho e da educação do músico profissional. “Em desacordo com a carreira e a vida dos alunos, a definição performer parece inibir o desenvolvimento de identidades holísticas dos músicos, considerando que muitos alunos apresentam uma definição pessoal de músico que já é estreita demais para acomodar as suas narrativas em desenvolvimento de carreira”. (BENNETT; FREER, 2012, p. 10, tradução minha). A partir dos resultados, que apontam os egressos assumindo vários papéis, as identidades múltiplas abordadas por Louro (2004) se sustentam não apenas no que se refere ao ser músico e ser professor, mas também ao ser organizador, projetista, captador de recursos, pesquisador e tantos outros papéis e oportunidades que são assumidas pelos músicos na atualidade. O conceito de músico se expande.

Os resultados da etapa da análise dos dados do *survey* contemplam o último fator secundário definido por Alves (2003) na análise da inserção profissional. Eles confirmam a forte influência do lugar na inserção profissional dos egressos dos CEM, nas suas escolhas profissionais e na definição do que é ser músico nestes lugares, porque não dizer, nestes sistemas culturais. A inserção profissional depende, além da formação profissional oferecida pelos CEM, das oportunidades profissionais oferecidas na sua região e das relações estabelecidas entre o CEM e o lugar no qual se encontra. Um bom exemplo é a docência em música, que dentro de instituições formais de ensino dependeria da graduação em licenciatura em música, em algumas cidades, como o acesso a licenciados em música é menor, os técnicos de música acabam encontrando oportunidade de emprego em escolas de educação básica e no próprio CEM.

1.2 Meu percurso de inserção profissional

O envolvimento com a literatura, que trata a inserção profissional, instigou-me a problematizar o meu percurso de inserção profissional, o que me levou a uma maior reflexão sobre o mesmo e ao mesmo tempo uma vivência mais consciente dos acontecimentos do percurso. A proposta inicial era analisar percursos de inserção profissional de músicos e, durante a construção teórica e metodológica do trabalho, fui

percebendo que a análise do meu próprio percurso de inserção profissional, somada aos resultados de meus estudos anteriores, poderia levar-me a uma construção crítica que me auxiliaria na análise dos percursos dos músicos contemplados pela pesquisa. Portanto, em concordância com o conceito de inserção profissional proposto por Alves (2003) e com a proposta de campo da inserção profissional proposto por Franzói (2011), busco apresentar, analisar e compreender o meu percurso de inserção profissional.

De acordo com as ideias de Weller (2014), o processo de exploração da identidade profissional dos músicos se difere da maioria dos profissionais. Enquanto para outros profissionais tal exploração acontece na vida adulta e é considerado, muitas vezes, um processo importante, porém, tortuoso, no caso dos músicos, a identidade profissional pode ser demonstrada desde a infância, na qual as identidades pessoais e artísticas se fundem. Considero que o princípio do meu percurso corrobora as ideias de Weller e que não poderia deixar de fora da esfera de preparação, alguns elementos ocorridos anteriormente ao meu ingresso na formação profissional, visto que a música fez parte de minha vida desde sempre. Não nasci numa família de músicos, pelo contrário, até hoje sou a única que mergulhou com profundidade neste universo, mas fui fortemente influenciada por minha mãe e por um tio, que gostavam de música, tiveram poucas oportunidades de estudar, mas tocavam e cantavam. Além de aprender a cantar com minha mãe, ouvíamos muita música em casa e assistíamos a muitos programas musicais, comuns nos anos oitenta na TV aberta brasileira, na qual conheci cantoras famosas na época, como Jane Duboc e Rosana, e costumava imitá-las. A influência familiar e da mídia em meus primeiros anos de vida foram imprescindíveis para despertar em mim a musicalidade, o gosto musical, a vontade de cantar. Vejo em minha performance vocal atual traços da forma de cantar destas cantoras, que de uma maneira bastante informal, me ensinaram a cantar.

Nasci em uma família católica, frequentei durante toda a minha vida escolar uma mesma escola confessional. Desde cedo, me envolvi com as músicas da renovação carismática católica, aprendia as músicas a cada missa que participava. Dos dois aos doze anos de idade participei ativamente das chamadas coroações de Nossa Senhora, que ocorriam em diversas igrejas da cidade e na minha escola, ritual católico que ocorre normalmente no mês de maio. Estas foram as primeiras oportunidades que tive de cantar publicamente, muitas vezes realizando solos em momentos especiais do ritual. Tais experiências alimentaram em mim o desejo de estar num palco e de cantar. Aquilo que

eu via na televisão e que parecia tão distante da minha realidade, eu reproduzia nas coroações.

Ingressei na escola de educação básica prestes a completar cinco anos de idade e nos dois anos nos quais passei pela educação infantil tive o privilégio de ter aulas específicas de música, com uma professora com formação na área. Ela era responsável pelas principais atividades realizadas nas datas comemorativas, como coroações, festas juninas e apresentações de final de ano. Lembro-me que havia uma sala específica para as aulas de música, com piano e outros instrumentos musicais, e que em suas aulas cantávamos, fazíamos brincadeiras, tocávamos instrumentos de percussão e dei os meus primeiros passos na flauta doce. Em minha formatura do pré-primário², minha turma apresentou um pequeno repertório utilizando as primeiras notas aprendidas na flauta-doce através da imitação.

Ao ingressar no ensino fundamental, não tive mais aulas específicas de música, mas a música sempre estava presente nas aulas e nas datas comemorativas, agora a cargo da professora generalista e da professora de educação física. A partir da antiga 5ª série, passei a ter aulas específicas de educação artística, até o final do ensino médio. Nestas aulas predominavam atividades voltadas para as artes visuais, mas me lembro que aprendíamos os hinos do colégio e o nacional e tínhamos que cantá-los na frente dos colegas, como forma de avaliação. Quando tinha aproximadamente dez anos de idade, as professoras começaram a descobrir que eu cantava e, a partir disso, sempre era chamada para cantar em eventos da escola. As minhas primeiras experiências como cantora no ambiente religioso foram na escola, por meio de um ministério formado especificamente para as missas de Páscoa. Nas aulas de Educação artística do ensino médio, sempre que fazíamos projetos que envolviam música, artes visuais e teatro, eu era convidada a assumir a parte musical. Presumo, portanto, que a escola de educação básica exerceu em minha vida um papel importante em minha formação musical, mesmo não tendo aulas específicas de música na maioria dos meus anos escolares. O espaço possibilitou-me, principalmente, exercer a minha musicalidade e experienciar a prática musical.

Apesar de não ter mais aulas específicas de música no ensino fundamental, a minha educação musical formal não foi interrompida. Prestes a completar sete anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental, ingressei no Conservatório Estadual de

² Na escola na qual estudei, o último ano da Educação infantil, que atendia crianças de seis anos de idade, era chamado na época de pré-primário, uma vez que era anterior ao curso primário, que abrangia as quatro primeiras séries do ensino fundamental, antigo 1º grau.

Música Lorenzo Fernández (CELF), localizado na cidade de Montes Claros, estado de Minas Gerais, minha cidade natal. Eu passei por todas as etapas de ensino de música dessa instituição: musicalização, ensino fundamental e concluí os cursos técnicos de canto, piano e flauta doce. Minha finalidade era estudar piano, influenciada por minha mãe, mas acabei me envolvendo e gostando de tocar flauta doce, que já tinha experimentado na educação infantil. Aos onze anos, após o curso de musicalização, no qual experimentei alguns instrumentos, e tendo que definir o que estudaria a partir dali, acabei dando sequência ao estudo dos dois instrumentos. A importância dessa instituição para minha vida ultrapassa as barreiras profissionais. Sou filha única, nascida em uma família cuja maioria dos primos já eram adultos. Era uma criança tímida, extremamente introvertida e tinha poucos amigos. A oportunidade de estudar no CELF expandiu os meus horizontes musicais e pessoais, conheci muitas pessoas, participei de muitos eventos, tive muitas oportunidades de trabalhar a minha introversão. Considero-me uma pessoa privilegiada, pois, num país em que a grande maioria das pessoas não tem acesso à educação musical, tive acesso a uma educação musical sequencial e de qualidade, em sua maior parte gratuita, mesmo que enquadrada em moldes tradicionais. Esse privilégio transformou e direcionou toda a minha vida. Provavelmente, se o CELF não existisse, eu não estaria profissionalmente na área e essa tese não seria escrita. A oportunidade de estudar em um dos doze CEM traz a importância do lugar como fator secundário de influência na inserção profissional, tratado por Alves (2003). O papel do Estado também precisa ser evidenciado, através da Lei de implementação dos CEM, que será melhor tratada no quinto capítulo, que amplia o acesso à educação musical, contribuindo para o crescimento da área, uma vez que formou e continua formando muitos profissionais que hoje atuam no mercado de trabalho do músico brasileiro, como artistas e educadores musicais nos diversos contextos. Tais fatores serão melhores tratados no decorrer da tese.

Aos 14 anos, ingressei num coral de alunos do CELF, regido por uma famosa regente da cidade. Antes disso, os contatos que tive com o canto dentro do conservatório foram nas aulas de musicalização, percepção, por meio do solfejo e participando de um coro infanto-juvenil. No primeiro ensaio, a regente pediu que cantássemos com um formato de boca que modificou totalmente a sonoridade da minha voz. Voltando para casa naquele dia, sentei-me ao piano e comecei a estudar as músicas do coral, para reconhecer aquela voz que até então desconhecia. Gostei muito do que ouvi, a voz era muito mais potente e adulta e corria pela sala facilmente. A partir desta experiência, passei a estudar todos os dias e a frequentar com mais entusiasmo o coral. Seis meses depois, já

frequentando o curso técnico de piano e flauta doce, a mesma regente me escolheu num teste para um solo do coral e insistiu para que eu tentasse a seleção para o curso de canto. Eu hesitei, pois já fazia dois cursos técnicos concomitantes ao meu ensino médio, e achava que não daria conta dos estudos. Mas faltando um dia para encerrar a inscrição para a seleção ela voltou a insistir, dizendo que eu tinha uma voz muito boa e que poderia vir a ser uma grande cantora. Não resisti, assumi o novo desafio e comecei a estudar canto. Aos poucos, o piano, instrumento que sempre teve um lugar prioritário na minha vida, foi perdendo espaço para o canto. Comecei a estudar com bons professores, fazer *masterclasses*, muitas apresentações. Em um ano eu já cursava o curso técnico de canto também.

Aquela mesma regente que me descobriu no coral, me convidou no mesmo ano para compor o maior coral do CELF, o Coral Lorenzo Fernández. Foram dez anos de experiências musicais incríveis que me edificaram como musicista. No segundo ano do ensino médio, passei a conciliar as atividades do colégio com três cursos técnicos de música e mais a jornada intensa de ensaios, apresentações e viagens do coral. Passava praticamente o dia fora de casa, sendo que, na maior parte dele, estava no CELF. De acordo com a proposta de campo de inserção profissional de Franzói (2011), a esfera da preparação da minha inserção profissional inicia-se no curso técnico, visto que é o momento que passo a adquirir conhecimentos em um órgão de formação “com vistas à capacitação para um lugar no mercado de trabalho”. Apesar disso, da mesma forma que observei anos mais tarde em meus alunos, quando atuei como professora no mesmo curso técnico, até meados do curso eu não tinha plena consciência de que estava sendo preparada para o mercado de trabalho, que estava me profissionalizando. Como sugeriu Weller (2014), a minha identidade pessoal se confundia com a artística, fazer música já fazia parte da minha vida, mas ainda não havia uma plena consciência de que aquela seria a minha profissão, o que produziria o meu sustento.

Ao mesmo tempo, foi um tempo muito importante de desenvolvimento e expansão musical e pessoal. Foram anos de intenso convívio com pessoas com as quais desenvolvi laços profissionais e também de amizade profundos e que fazem parte da minha vida até os dias atuais. É importante destacar como essa regente muda os rumos do meu percurso de inserção profissional, pois foi o desenvolvimento da minha performance como cantora que me fez decidir pela inserção profissional na área de música, uma vez que sentia que, como cantora, teria mais condições de ser competitiva ao enfrentar o mercado de trabalho. Ela me direcionou e me proporcionou, ao me convidar

para ingressar no seu coral, experiências que me levariam à decisão por viver de música. Aqui indico dois fatores que considero que influenciam a inserção profissional do músico e que serão tratados no decorrer da tese: a influência das pessoas e as aprendizagens dentro dos grupos musicais.

No último ano do ensino médio, tinha muitas dúvidas sobre qual caminho seguir profissionalmente. Apesar de bastante atraída pelo universo da música, convivia em meu seio familiar apenas com profissões tradicionais como advogados, juízes, médicos e engenheiros e, durante muito tempo, convivi com o medo de assumir a vocação por uma profissão na qual se “morria de fome”, como dizia a maioria. Naquela época, a única perspectiva que conseguia vislumbrar para uma carreira musical era trabalhar no conservatório e cantar em casamentos ou tentar a vida em alguma capital brasileira, ou no exterior, como cantora lírica. Como era uma das melhores alunas do colégio em que estudava, havia também uma pressão neste contexto para que minha escolha profissional tendesse para uma profissão clássica, afinal, eu teria plena condição de ser aprovada num vestibular mais disputado. É perceptível como a desvalorização histórica e os estereótipos gerados em torno da ideia de música como profissão, sustentados pela sociedade em geral, interferiram no momento em que precisava definir o meu percurso de inserção profissional. Eu sabia que, ao me decidir pela área, vivenciaria um enfrentamento social, pois lidaria com as expectativas das outras pessoas sobre mim; um enfrentamento profissional, visto que tinha uma ideia de que teria que trabalhar muito mais que os demais profissionais de outras áreas para me manter; e o enfrentamento interior, pois, por mais que me sentia atraída pela área e chamada a esta vocação, eu queria estabilidade profissional, da mesma forma que desejava atender às expectativas de determinadas pessoas.

Sendo assim, optei por tentar vestibular para o curso de bacharelado em Administração, seguindo conselhos de terceiros, por ser um curso que me daria visão de várias áreas e que, independentemente das minhas escolhas futuras, eu não “perderia tempo” em cursá-lo. Aos 17 anos, ingressei no curso de Administração da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sendo uma das mais jovens alunas de uma turma cuja maioria das pessoas já atuava profissionalmente, dentro e fora de Montes Claros, como gerentes de bancos, donos de negócios, empregados de empresas estatais e multinacionais, dentre outras ocupações. A experiência dos meus colegas fazia com que os debates sobre mercado de trabalho e assuntos afins fossem sempre calorosos e

proveitosos. A princípio, eu ouvia muito mais do que falava, mas, aos poucos, fui me envolvendo com todas aquelas informações, me interessando e sendo atraída pelo curso.

Como disserta Alves (2003), nossos projetos pessoais estão em constante reformulação. De acordo com a autora, em alguns casos, o sujeito tem o seu projeto profissional concreto desde o início, e este vai sendo modificado no decorrer do seu processo de inserção. Em outros casos, o sujeito não tem projeto pessoal no início da inserção e este vai sendo construído no decorrer do processo. Acredito que não me encaixo plenamente em nenhum destes casos. Sempre tive o sonho de ser performer, quando criança eu sonhava em ser pianista e, ao descobrir o canto, eu sonhei em ser cantora lírica. Porém, considero que me faltou coragem e maturidade para assumi-lo, apoio social e familiar, que advém da desvalorização histórica e da falta de perspectiva de atuação profissional na área de música, além de um direcionamento concreto por parte da formação profissional pela qual eu já havia passado. Hoje percebo que o curso técnico me preparou bem para ser instrumentista e cantora, mas não me fez vislumbrar possibilidades de atuação, além daquelas que já estavam diante dos meus olhos, e que muitas vezes, somente o curso técnico não contemplava. Essa conclusão leva-me a uma das maiores críticas que os autores da área fazem à formação profissional em música: uma educação musical voltada essencialmente para o treinamento musical e distante das expectativas dos alunos e da formação para a carreira (BENNETT; FREER, 2012; CARRUTHERS, 2010; HUHTANEN, 2010; LANCASTER, 2008; REQUIÃO, 2004; SMITH, 1996). Assim como eu, a maioria dos egressos pesquisados sentiu falta de ser preparada na formação profissional que teve para a inserção no mercado de trabalho, não com relação ao “saber fazer”, mas ao “saber agir” diante dos desafios da profissão, do seu público, dos seus empregadores, dos editais de projetos, e de tantas outras situações.

Apesar do envolvimento com o curso de Administração, durante o primeiro ano entrei em crise, o meu chamado para a música falou mais alto, e, então, tive a certeza de que queria atuar profissionalmente na área de música, especificamente como cantora lírica. Decidi que no final do ano tentaria a graduação em música. Tentei um bacharelado fora da cidade e a licenciatura em Montes Claros, mas como o curso de Administração já me atraía mais, eu já começava a ver utilidades para minha vida, decidi não abandonar o curso e fazer o curso de licenciatura juntamente com a Administração. Como pondera Alves (2003), o meu projeto profissional seria novamente reformulado. Assim, ingressei também, no ano de 2001, no curso de licenciatura em Artes, ênfase em Música/Canto, da mesma universidade. Durante três anos, estive envolvida em dois universos bastante

distintos, e acredito que minhas indagações e meus incômodos ao confrontá-los trouxeram-me até aqui.

Durante meus anos de graduação continuei a ser integrante do Coral Lorenzo Fernández. Viajamos para vários lugares no Brasil, representando a cidade e o estado, ganhamos um concurso nacional e representamos o Brasil no ano do Brasil na França em 2005. Mas para que isso fosse possível, o trabalho no coral era intenso. Ensaíávamos normalmente três vezes por semana, mas em tempos de viagens e grandes apresentações ensaiávamos todos os dias à noite e no sábado e domingo tínhamos quatro horas de ensaio por dia com o grupo instrumental do coral.

Foi aí que começaram os meus conflitos. Através do contato com o mundo da Administração, que prepara os seus profissionais para atuar em organizações diversas, com a finalidade de promover desenvolvimento humano, social e financeiro, aprendi a valorizar monetariamente o produto de meu trabalho, passando a refletir sobre algo com o qual nunca havia me preocupado: apesar do intenso e frutuoso trabalho realizado no coral, nós coristas não tínhamos nenhum retorno financeiro. Todas as vezes que o Coral recebia um cachê, este era depositado na conta do grupo, para auxiliar no custeio de nossas viagens. Comecei a refletir sobre aquele trabalho, sobre todos os esforços gerados para que ele fosse cumprido e sobre o porquê de ele não ser remunerado.

No último ano da Administração eu encontrei uma possibilidade de aproximar as duas áreas nas quais estava inserida. Inscrevi-me num curso de qualificação profissional de Desenvolvimento e Gestão Cultural, promovido por uma empresa de telefonia celular em parceria com a prefeitura da cidade. O curso era modular e trazia nomes importantes do cenário da gestão cultural mineira, que me proporcionaram ampliar meus conhecimentos sobre economia e políticas culturais e sobre produção cultural, além de discutir sobre o mercado de trabalho na área da cultura. Percebi que os dois mundos nos quais vivia se relacionavam intensamente. As leis de incentivo à cultura, um dos principais mecanismos das políticas culturais brasileiras, estão submetidas ao apoio da iniciativa privada, uma vez que preveem a renúncia fiscal de impostos das empresas, deduzidos para o patrocínio de projetos culturais. Busquei este curso, portanto, para complementar a minha formação, para conduzir minhas ideias, com a intenção de que eu conseguisse unir as aprendizagens que vivenciava na formação em música e na formação na área de Administração. Foi o meu primeiro envolvimento com o universo da produção cultural, que, cinco anos depois, me impulsionaria a desejar ministrar as aulas de

produção cultural do curso técnico do CEM, e problematizar com os alunos o mercado de trabalho na área e tantas outras questões.

É muito claro que a graduação em Administração teve uma grande contribuição para que eu adquirisse maturidade e fosse direcionada a buscar atingir meus objetivos profissionais. O curso de Administração me ofereceu direcionamentos que a formação em música não ofereceu e que foram imprescindíveis para minha atuação na área de música. Eu vivenciei no curso de Administração o que eu chamo de uma cultura de profissionalização, pois, a todo momento, era lembrada de que estava sendo formada para atuar profissionalmente em qualquer área, pois um administrador em nenhum momento deixa de ser um pesquisador e estudioso, apto a estudar e atuar em qualquer nicho de mercado em que se inserir. Analisando o percurso, considero que a formação nessa área contribuiu para que lacunas significativas da formação na área de música, relacionadas à formação para a carreira, fossem preenchidas, contribuindo para a minha inserção profissional em música.

Os tempos vividos no curso de licenciatura em artes, ênfase em música, também foram bastante proveitosos e edificantes. Minha turma era interessada e entusiasmada, a maioria já se conhecia através do CELF, e, durante todo o curso, buscamos aproveitar todas as oportunidades que a universidade nos oferecia. Tivemos ótimos professores e, apesar de ainda não desfrutarmos de uma licenciatura específica em música (o curso dividia-se em um ano dedicado a oficinas de artes visuais, teatro e música e três anos específicos de música), a proposta do curso já era coerente com as propostas da Educação Musical daquele momento.

Mesmo tendo pretensões profissionais firmes na performance musical, me propus ingressar num curso de licenciatura. A princípio tinha um propósito inteiramente voltado para o meu aprimoramento como musicista, e não era a única da turma a pensar assim. Sabia que, apesar da proposta, teria uma excelente professora de canto e demais professores que poderiam enriquecer-me musicalmente. E assim foi. Mas, aos poucos, fui me envolvendo com a docência em música e dois projetos de extensão foram primordiais para que isso ocorresse: o projeto Uniarte, que tinha como objetivo resgatar a identidade cultural e valorizar as manifestações tradicionais dos municípios do Norte de Minas Gerais, envolvendo as três áreas contempladas pelo curso de Artes da Unimontes (artes visuais, teatro e música); e o projeto Aviando Alegria, realizado no Hospital Universitário da Unimontes e no Hemocentro da cidade, com as crianças internadas e seus pais.

A participação nesses dois projetos transformou-me não apenas como professora de música, mas também como pessoa, pois me proporcionaram um envolvimento com realidades antes distantes da minha. No Uniarte, trabalhávamos com crianças e adolescentes de baixa renda durante seis finais de semanas e ao final do projeto, que culminava numa grande apresentação, que reunia todos os participantes, as despedidas eram sempre dolorosas e emocionantes. Lembro-me que, na despedida do projeto em uma das três cidades que participei, um aluno do coro infantil, uma criança de nove anos, ficou agarrado à minha cintura durante longos minutos chorando e suplicando para que eu não o abandonasse. A carência da maioria daqueles meninos e meninas ia muito além de uma questão de renda. Refletindo hoje sobre o trabalho, acredito que levávamos para aquelas pessoas muito mais do que vivência artística, mas também sonhos, esperança, autoestima, reconhecimento da importância de ser o que eram, do porquê de estarem ali. Trago comigo a lembrança daqueles momentos e de muitas daquelas crianças (Dalila, Guilherme, Maxuel...) e acredito que também me faço presente na memória de muitos deles.

No projeto Avião de alegria, o envolvimento era diferente, era momentâneo. A educação musical era levada como um alívio, uma distração no momento de dor. Na maioria das vezes, víamos aquelas pessoas apenas uma vez. Tais vivências levaram-me a concluir o curso com a perspectiva de uma educação musical que priorize a formação humana, que não se atém apenas aos aspectos técnicos da formação musical. As vivências na universidade, de uma forma geral, abriram os meus horizontes para questões humanas, sociais, políticas e econômicas, pelas quais eu passava alheia e era bastante ingênua. Assumo que sou uma pessoa privilegiada, de classe média, que tive acesso a boas coisas e oportunidades. Nunca fui rica, mas nunca passei fome, tive acesso a boas oportunidades de educação e a maioria das minhas necessidades materiais e sociais como criança e adolescente foram cumpridas. Considero que eu me descubro a partir destas vivências como cidadã, que não vive uma profissão apenas pelo seu bel prazer, que tem uma responsabilidade social a ser cumprida e, neste sentido, acredito que também o curso de Administração e minhas bases familiares e religiosas também influenciaram e ainda influenciam. Eu concluo a minha formação inicial acadêmica com a inquietação de fazer a diferença no mundo de alguma forma, apesar desta diferença, naquele momento, não estar ainda tão definida para mim. Corroborando Alves (2003), considero que o meu percurso de inserção profissional, que estava neste momento bem distante do fim, como

uma fase de construção identitária e desenvolvimento humano, no qual a construção da profissional transformou o ser humano.

Foi no curso de Administração que se deu a minha iniciação em pesquisa e acredito que tive uma boa base tanto de pesquisa aplicada, que faz parte do cotidiano do administrador, quanto de pesquisa básica. Um professor que me viu cantar algumas vezes em eventos da universidade me propôs uma investigação sobre um coral de uma empresa da cidade e tal pesquisa deu origem à minha monografia. Já no curso de Artes, não era exigido monografia, mas um professor, hoje orientador desta tese, que estava concluindo o seu doutorado em música, sempre me incentivou a entrar na pós-graduação. Mais uma vez, chamo a atenção para a importância de pessoas que intervêm no percurso de inserção profissional de um indivíduo. A criação de minha rede de relacionamentos, formada a partir da minha busca por um bom desempenho, quer seja como aluna, quer seja como profissional, foi essencial para os bons resultados do processo.

Como não poderia deixar de ser, queria fazer um mestrado em performance para poder dar continuidade aos meus estudos de canto. Mesmo com este raciocínio, o professor me incentivou a tentar no final do curso um mestrado em Educação Musical na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Passei na prova, mas a professora da área tinha apenas uma vaga e acabei ficando de fora. No ano seguinte, resolvi tentar um mestrado em performance em canto na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mas fui reprovada nas provas de análise musical e história da música. A partir disso, decidi que era necessário aprofundar meus estudos para tentar mestrado novamente.

Para Franzói (2011, p. 230), a fase da transição do campo da inserção profissional se inicia a partir da busca do emprego “e a um conjunto de mecanismos que se situam na interface dos órgãos de formação e do trabalho”. A partir disso, considero que minha fase de transição no campo da inserção profissional se inicia entre 2004 e 2005, período marcado pelas conclusões de minhas graduações e dois fatos específicos: meu primeiro e único emprego de carteira assinada, assumido em junho de 2004 e a primeira participação em um processo de preenchimento de cargos para professores do Estado, processo que em Minas Gerais é chamado Designação, ocorrido de janeiro de 2005, quando, formada na segunda graduação, me disponho a buscar emprego na área de música.

Antes disso, porém, tive oportunidades aleatórias e sazonais de atuar profissionalmente. Ainda no curso técnico, comecei a substituir extraoficialmente professores no CELF, em casos de imprevistos, doenças ou viagens. Tive oportunidade

de ministrar várias disciplinas como flauta doce, piano, canto, percepção, estruturação, história da música, dentre outras. Já na área de Administração, atuei muito pouco. No terceiro ano de curso, tive a oportunidade de atuar como administradora da implementação de ISO 9000 em uma construtora civil.

Após me formar em Administração, não me preocupei em procurar emprego, pois queria me dedicar integralmente ao curso de Artes, com ênfase em música. Mesmo assim, no meio do ano fui convidada por um tio, o mesmo que me influenciou musicalmente, para administrar alguns negócios dele na minha cidade. Para tanto, ele me contratou como funcionária da sua empresa de Direito Administrativo, com sede na cidade de São Paulo (SP). Foi meu primeiro emprego fixo e durou pouco mais de um ano, quando decidi abandoná-lo para me dedicar integralmente à música. Gostava do trabalho e vou ser eternamente grata ao meu tio, outra pessoa altamente influente no meu percurso, pela oportunidade que me proporcionou, mas ainda estava distante do que eu desejava para minha vida.

Neste momento do percurso, eu poderia ser considerada o que Rocha-de-Oliveira (2012, p. 126) chama de uma disfunção da inserção profissional, ocorrida quando egressos de uma determinada área não conseguem postos de trabalho condizentes com a sua formação. Mas a esta altura eu já tinha como certo que não queria atuar em outra área que não fosse a música e os conhecimentos adquiridos na graduação em Administração me serviriam para exercer bem minhas funções nesta área. Deixei aberto nos meus planos profissionais até a possibilidade da abertura de um negócio na área de música, como uma escola de música particular. Refletindo sobre o meu caso, acredito que a inserção profissional seria analisada de modo muito grosseiro se concordássemos que todos os egressos que não se inserem nas áreas de formação fossem considerados disfunções da inserção profissional da sua área. A legislação brasileira sobre a formação profissional é clara: a formação profissional é um direito de todo cidadão brasileiro. Apesar do foco na inserção profissional do egresso, a escolha pela inserção profissional é dele. Apesar de não atuar como bacharel em Administração, o curso influenciou e transformou profundamente a minha vida pessoal e profissional.

Em 2005, participei da minha primeira designação para professor do CELF e, apesar de não conseguir nenhuma vaga para atuar como professora de canto, que era o meu desejo e o cargo mais indicado para a minha formação, ingressei como professora de flauta doce no curso de musicalização infantil. A possibilidade de atuar como professora de flauta doce veio do diploma de curso técnico na área e não pelo meu diploma da

graduação. Apesar do diploma na área de canto, eu não tinha tempo de serviço e isso contava bastante. Nesse caso, houve claramente uma disfunção da inserção profissional na minha área, pois como ressalta Rocha-de-Oliveira (2012, p. 126), a inserção profissional ocorreu, “embora essa possa ser considerada uma disfunção que pode ser analisada como o fracasso no ingresso dentro do campo de atuação pretendido”. Para Alves (2003, p. 170-171), “as dificuldades de inserção explicam-se principalmente pelos modos de gestão da mão-de-obra privilegiados pelos empregadores, bem como pela situação geral do mercado de trabalho e pela área, natureza e nível da formação do indivíduo.” Naquele tempo, nunca havia ocorrido um concurso específico para os CEM, a grande maioria dos professores eram contratados e o estado designava pela habilitação (licenciatura), cujo desempate acontecia a partir de critérios não específicos ao campo de atuação, ou seja, pela idade e pelo tempo de serviço.

Como relatado anteriormente, nesse tempo, as experiências vividas durante a licenciatura já haviam me envolvido e, atuar como professora no conservatório, era muito prazeroso. Atuei durante quatro anos no curso de musicalização infantil e a oportunidade de atuar com crianças foi desafiadora e me permitiu amadurecer como profissional. Dentre os desafios deste trabalho, estão o trabalho com crianças pequenas em turmas de até 30 alunos e a inclusão social, pois atuava sozinha na sala de aula e não me sentia preparada para conciliar a assistência às crianças com necessidades especiais e os demais alunos. Ressalto dois pontos importantes a serem analisados aqui: a transformação gerada pelo curso de licenciatura em música, que me proporcionou uma nova visão sobre a importância da docência em música e o gosto pela atividade; e a aprendizagem através da experiência profissional, pois, por meio do trabalho na musicalização, eu aprendi a lidar com crianças de diversas faixas etárias, seus tempos e limites, além de criar meus próprios métodos de ensinar flauta doce para um menino de sete anos com baixa visão, que não podia aprender a tocar por imitação como os colegas aprendiam, e para Pri, uma menina que teve paralisia cerebral ao nascer, e que convivia com limitações motoras e respiratórias, que contracenavam com sua enorme persistência, disciplina e vontade de aprender.

Como não conseguia pegar nenhum contrato anual na área de canto, comecei a cobrir licenças para obter tempo de serviço. Até que em 2007, uma professora que eu substituí através de uma licença maternidade deixou o cargo e eu assumi no final do ano. No final do mesmo ano foi implementada no Estado de Minas Gerais a famosa Lei 100, que efetivava, sem concurso público, professores que tivessem atuado em pelo menos 20

dias no ano de 2007. Acabei sendo efetivada nos dois cargos que atuava e tornei-me “profissionalmente estável”.

Mesmo comprometida com a docência, durante muito tempo, a principal finalidade do meu rendimento mensal era custear aulas de canto e participações em festivais e *masterclasses*, com o intuito de me aprimorar como cantora. Todavia, eu sabia que, se quisesse atuar em óperas, que era o que eu mais apreciava, eu precisaria sair da minha cidade, pois lá não havia campo de trabalho. Eu atuava em muitos eventos e casamentos, mas todas as produções de óperas e musicais que fazíamos na cidade eram realizadas com muito sacrifício e empenhos próprios, além de pouco incentivo externo. Muitas vezes, conseguíamos verba para montarmos o espetáculo, mas raramente conseguíamos cachê para que o nosso trabalho fosse recompensado financeiramente. Ao mesmo tempo em que investia em minha performance, aprendia a ser professora de canto com os grandes mestres do canto que conhecia pelos lugares afora, pois nesse tempo, ensinar canto já havia se tornado uma paixão. Encantava-me a possibilidade de transformar uma voz, de auxiliar meus alunos a alcançarem seus limites vocais e ultrapassarem suas limitações. A área da música, como outras profissões artesanais, tem suas bases na relação entre o mestre e o aprendiz. Sendo assim, apesar dos avanços da pedagogia vocal e instrumental ainda é comum ver professores de canto e instrumento que aprenderam a ser professores com seus professores e cujos alunos aprendem a ser professores com eles. Comigo não foi diferente. Quando comecei a ser professora de canto eu atuava a partir do que aprendi vendo os professores com quem tive aula. A prática mais consciente da minha docência em canto veio a partir de uma professora particular, das aulas de prática simulada que fiz no Celf e das professoras que conheci em festivais que nos indicavam bibliografias sobre a prática do canto. A licenciatura que cursei não proporcionava o ensino de metodologias para o ensino do canto e somente quando terminei o curso e pude me aprofundar, que comecei a ter acesso à literatura da área de canto, que, em sua maioria, era internacional.

Considero que neste momento, a minha relação com a minha formação é uma relação de total investimento. Eu buscava investir naquilo que eu acreditava, que eu buscava profissionalmente, buscando preencher também as minhas lacunas profissionais. A relação entre a minha formação e o meu trabalho era uma relação dialógica, em que o trabalho era causa da formação que eu buscava, nos diversos contextos.

Em 2007, vivi uma experiência que acrescentou muito à minha performance. Fui convidada por uma professora de teatro que tive na universidade, para compor uma

associação cultural como membro fundadora e para fazer o papel principal na primeira peça da associação. Além de atriz, era preparadora vocal dos atores. Ficamos um ano preparando a peça e tive a oportunidade de me envolver com o universo do teatro, de trabalhar meu corpo e minha interpretação. Adentrei também o universo das associações culturais, assim como da prática da aprovação e captação de projetos culturais. Foi mais uma oportunidade de aprender com minhas experiências profissionais e preencher lacunas formativas.

Mesmo no tempo que a performance era prioridade, não deixei, em nenhum momento, de pensar na possibilidade de continuar meus estudos acadêmicos e, no final de 2007, ingressei numa pós-graduação lato sensu em Educação Musical, promovida pelas Faculdades Santo Agostinho de Montes Claros. O curso trouxe professores da área reconhecidos nacionalmente e foi muito proveitoso, tanto em seu conteúdo como na função de dar impulso para iniciar uma carreira acadêmica. Como trabalho de conclusão de curso eu realizei uma pesquisa que buscava identificar conexões entre o ensino do canto do CELF e os problemas vocais apresentados pelos alunos. Para isso, fiz o levantamento dos alunos que durante o ano de 2008 estiveram em algum momento em tratamento fonoaudiológico e realizei entrevistas e observações de suas aulas. O estudo foi bastante elogiado na defesa e rendeu a minha primeira publicação nos anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

A minha pretensão era ingressar no mestrado assim que finalizasse a pós-graduação, mas um acontecimento em minha vida interrompeu momentaneamente meus planos. Há poucos meses de finalizar a pós-graduação, meu pai faleceu e me envolvi em um processo de inventário bastante complicado. Passei a me dividir entre o trabalho, a pós-graduação e a função de inventariante, ficando com o tempo ainda mais escasso para os estudos.

Neste momento, percebi ainda mais a importância, o porquê do curso de Administração em minha vida. Por mais que o processo de inventário fosse árduo, ser formada em Administração já me ajudava bastante. Na minha atuação profissional não era diferente. Apesar de não mais atuar na área, e ser considerada, de acordo com Rocha-de-Oliveira (2012) um caso de disfunção da inserção profissional, as aprendizagens durante o curso estavam sempre presentes na minha prática profissional, tanto na administração de minha carreira e das tarefas administrativas que assumi no CELF, quanto na minha postura como profissional e na maneira de olhar para aqueles com os quais eu convivia profissionalmente, de maneira especial, para os meus alunos.

Foi então que em 2008 deixei o curso de musicalização e tornei-me docente do curso técnico de instrumento e canto do CELF, ministrando as disciplinas História da Música e Canto. Considerei desde o início, que assumir a disciplina História da Música seria uma ótima oportunidade para estudar para me preparar para seleções de mestrado, ou outras possibilidades de concursos e não me enganei, pois cresci muito musicalmente nesta época. Atuar no curso técnico me impulsionou a pensar sobre a profissão do músico, pois, desde então, passei a me preocupar com o futuro profissional de meus alunos. Sempre refletia sobre os objetivos daquela formação, para que o conservatório estava formando aquelas pessoas. Na minha visão, um curso técnico profissionalizante tinha o objetivo de preparar seus alunos para o mercado de trabalho, mas eu não conseguia perceber essa preocupação na maioria dos meus alunos. Pensei em mim, que anos antes havia me formado em três cursos técnicos, e cheguei à conclusão de que, quando ingressei no curso como aluna, também não tinha esse foco, essa preocupação. E isso, provavelmente, é provocado pela relação diletante com a música, assim como pela falta de perspectiva de atuação profissional dos alunos da formação profissional da área.

Ao final de 2008 assumi a direção do Grupo Lírico Bezzi, grupo pertencente ao CELF, constituído de cantores líricos, com a função de divulgar o canto lírico na região. Estive à frente do grupo até o final de 2012 e considero tal experiência como uma oportunidade ímpar em meu percurso. Montei muitos espetáculos, estudei e conheci um repertório lírico vasto, pude trabalhar com interpretação, postura e palco, dentre outros ganhos. A partir desta oportunidade, passei a me envolver mais com outras atividades do sistema cultural, principalmente ligadas à organização da cultura, como produção e divulgação dos eventos, elaboração de projetos, busca por patrocínios, dentre outras atividades. Foi mais uma maneira de aprendizagem com a experiência profissional.

Em 2009, o currículo dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais foi reformulado, a partir do CNCT. A carga horária da disciplina História da Música foi reduzida pela metade e, para completar a carga horária perdida, por ser bacharel em Administração, e por ter feito um curso amplo de produção cultural, assumi a disciplina Produção Cultural e Empreendedorismo, inserida no último ano do curso. Através dela tive a oportunidade de debater com os alunos sobre o mercado de trabalho local e brasileiro, o que me fez perceber e confirmar as minhas suspeitas de que alguns alunos chegavam ao final do curso sem ter clareza sobre as suas intenções ao fazer um curso técnico em música e sem encontrar respostas que apontassem possibilidades de atuação para o profissional que a escola formava.

Enquanto isso, em 2010 tive minha primeira oportunidade de atuar no ensino superior, como professora formadora da disciplina Arte-educação, da turma de Ciências Sociais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade de educação à distância (EAD), promovido pela Unimontes. A disciplina foi muito bem recebida pelos alunos, e, segundo a coordenadora do curso, os fóruns da disciplina foram os que tiveram maior participação. Os resultados positivos desta experiência inflamaram em mim o desejo já latente de atuar no ensino superior. Eu sentia que começava a atingir os limites de expansão profissional dentro do CELF e desejava ir além. Tal exemplo demonstra, mais uma vez, que o meu percurso de inserção profissional não foi previamente projetado. A inserção profissional foi acontecendo a partir das oportunidades surgidas no mercado.

No final de 2010, impulsionada pelas vivências no curso técnico e buscando uma forma de retornar à vida acadêmica, dei um passo crucial, de forma despretensiosa, para mudar os rumos do meu percurso de inserção profissional. Realizei um estudo, no qual apliquei um questionário para a turma de formandos em canto e instrumento, com a finalidade de traçar o perfil do egresso do curso técnico de música do CELF (PIMENTEL, 2011). O estudo apontou que a profissionalização não era prioridade para a maioria daqueles alunos e que havia uma evasão escolar preocupante no curso.

Iniciei o ano de 2011 com a perda de uma pessoa muito importante na minha vida: faleceu no final do mês de janeiro o tio que sempre me incentivou a fazer música e me deu a oportunidade do primeiro emprego fixo. Foi um momento muito difícil, pois éramos muito companheiros. Ele sempre me aconselhou e incentivou muito, conversávamos quase todas as noites e, mesmo morando distante, sempre se fez presente nos momentos importantes da minha vida. Ele lutava contra uma doença há mais de dez anos e sempre temi esse momento, acreditando que, em minha família, a sua ausência iria nos fazer perder o chão. Foi um tempo de muitas perdas de entes queridos, em seis anos perdi quatro pessoas muito importantes, que davam suporte e segurança ao meu caminhar. Mas ao contrário do que pensava, após a morte do meu tio, eu me enchi de coragem para dar prosseguimento ao que eu sempre quis e que ele sempre me incentivou, não porque ele não fez falta, mas porque eu me inspirei em sua força interior para enfrentar as adversidades. Um acontecimento que, talvez, pudesse novamente paralisar os meus projetos, foi um marco, uma mola propulsora para que eu seguisse adiante. Apesar da dor, eu sabia que já tinha perdido tudo o que tinha para perder naquele momento, e que era tempo de virar o jogo.

No mês seguinte, eu já estava disposta a retornar aos congressos e tentar novamente mestrado em performance no meio do ano. Desde o final do ano anterior, eu já havia chegado à conclusão de que, se quisesse atingir esse objetivo, seria impossível continuar trabalhando com a carga horária que tinha e com a diversidade de atividades no CELF. Porém, naquele momento, não tinha condições financeiras de abandonar um dos cargos, pois pagava mensalmente parcelas de um acordo trabalhista que fiz com uma funcionária de meu falecido pai e, praticamente, trabalhava o segundo cargo para pagar essa dívida. Até que, em abril de 2011, a dívida foi sanada e pedi exoneração do meu segundo cargo, no qual ministrava História da Música e Produção Cultural e Empreendedorismo. Não foi uma decisão fácil, foi preciso abrir mão de algumas coisas, adaptar o meu estilo de vida, mas eu tinha certeza que o sacrifício não seria em vão.

Com mais tempo para os estudos, submeti trabalho para dois congressos: um para o Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), para o qual apresentei um relato de experiência sobre a concepção da disciplina Produção Cultural e Empreendedorismo, e o outro para o Congresso Nacional da ABEM, apresentando os resultados do estudo realizado no final de 2010. Ao mesmo tempo, me inscrevi para a seleção de mestrado, na área de performance em Canto, e o projeto foi aprovado. Agora tinha três eventos importantes para o segundo semestre de 2011 e alguns acontecimentos ocorridos nestes eventos contribuíram para que minha vida tomasse novos rumos.

O primeiro evento que ocorreu naquele semestre foi o Congresso da ANPPOM. Foi a primeira vez que eu participei de um congresso desta associação e me senti bastante deslocada por não estar na pós-graduação como a maioria das pessoas que convivi durante o congresso. Encontrei-me com um ex-professor da graduação e apresentei meu trabalho na sala em que ele coordenava. Ao final do trabalho ele conversou comigo, elogiou o trabalho e me perguntou: “Este é o tema do mestrado que você está tentando?”. Eu respondi que não, que estava tentando na área de performance. Surpreso, ele me disse: “Odília, depois você canta! Vá para a Educação Musical, esse tema é muito bom”. Aquilo mexeu muito comigo, estava há um mês de prestar a Seleção do Mestrado e fui acometida de muitas dúvidas. Pensava se estava fazendo a escolha certa, porque por mais que eu quisesse muito continuar meus estudos na performance, as oportunidades que haviam surgido na minha trajetória acadêmica eram sempre voltadas para a Educação Musical. Como sabiamente reflete John Lennon na canção “*Beautiful boy*”, composta para seu único filho: “a vida é o que acontece para você enquanto você

está ocupado fazendo outros planos³”. Eu fiz muitos planos, mas as oportunidades e vivências que tive durante o meu percurso foram me proporcionando novos sonhos e experiências das quais não queria abrir mão.

Mesmo com todas as dúvidas, um mês depois estava na Unicamp para tentar a seleção. Fiquei muito satisfeita com minha performance na seleção, pois, em comparação com a tentativa anterior, executei as provas com maior segurança, fiz uma boa entrevista e uma boa prova de canto. Apesar de um resultado positivo, pois fui aprovada na seleção, eu fiquei em segundo lugar e a orientadora que eu pleiteava tinha aberto apenas uma vaga. Em meio a tantas dúvidas, aquele resultado acabou sendo um alívio, pois ganhava tempo para pensar melhor na possibilidade de um mestrado na área de Educação Musical.

Já no congresso da ABEM, obtive um resultado muito satisfatório na comunicação do trabalho, os resultados chamaram bastante a atenção. Lembro-me que, como a pessoa que iria se apresentar antes de mim não compareceu ao evento, eu comecei a me apresentar vinte minutos mais cedo e acabamos encerrando o debate do trabalho após 40 minutos, no final daquele que seria o meu horário oficial. Neste congresso também tive a oportunidade de conversar com aquela que seria a minha orientadora de mestrado, de maneira despretensiosa, apenas por uma questão de simpatia e admiração pelo trabalho dela.

Os eventos passaram e as minhas dúvidas continuaram. No início de 2012, pedi ao meu ex-professor da graduação, que sempre me incentivou a dar prosseguimento à vida acadêmica, um “minuto de sua vida” para conversar sobre meu futuro acadêmico. Marcamos um encontro, no qual eu relatei os últimos acontecimentos e pedi a ele um conselho sobre o que fazer. Ele, sempre conciliador, disse-me que acreditava que eu atuaria bem nas duas áreas, mas, como já tinha um projeto na área de performance, que me propusesse a escrever um para a educação musical e assim, poderia ter uma ideia melhor do que fazer.

Impulsionada pelos resultados do estudo, me propus a investigar novamente o mesmo grupo de egressos, com o objetivo de verificar a atuação do egresso no mercado de trabalho, um ano e meio após a conclusão de seu curso (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012). Constatamos que 40% dos egressos atuavam na área de forma

³ “Life is what happens to you while you’re busy making other plans”

voluntária, nos grupos do próprio conservatório ou em igrejas e trabalhos sociais. Os resultados deste trabalho foram publicados em mais dois congressos.

Na conversa que tive com meu professor de graduação, ele me sugeriu alguns lugares para prestar a seleção, no meio do ano e no final do ano, mas não consegui concluir nenhum projeto no meio do ano, por conta das demandas profissionais. Mas, ao fim de junho de 2012, tomei a minha decisão, optei por assumir a educação musical como minha área acadêmica e que todas as seleções que prestaria seriam para essa área. Meu professor me sugeriu três lugares para tentar, incluindo o que ele atuava como orientador. Um eu perdi o prazo e acabei me inscrevendo para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), duas universidades que nunca havia pensado em estudar, principalmente pela questão da distância, pois vivia sozinha com minha mãe e sempre pensei em um lugar mais próximo, em que pudesse melhor atendê-la em suas necessidades. O projeto foi aprovado nas duas universidades.

Daí surgiu a dúvida: se passasse nas duas universidades, para qual iria? A primeira seleção era a da UFRGS. Passei por todas as etapas bem e fui aprovada. Depois de tantos anos, tantas tentativas frustradas, confesso que foi difícil de acreditar naquele resultado. Quando me encontrei com o professor da UFPB, ele ponderou que, como a segunda etapa da UFPB ainda estava para acontecer, eu deveria desistir e ficar na UFRGS, pois, tratava-se do curso melhor conceituado da área e eu teria muitas oportunidades por lá, sem falar no valor de trabalhar com a orientadora que me escolheu. A partir disto comecei a me preparar para morar em Porto Alegre.

Foram três meses intensos. Tive que resolver muitas questões sobre o inventário para poder me mudar sossegada. Mas o principal dilema foi o que fazer com meu emprego. Eu tinha duas opções: pedir exoneração do cargo que me restava e conseguir uma bolsa de estudos ou solicitar ao Estado uma licença com vencimento e continuar empregada. Eu sempre quis a primeira opção, mas a insegurança doía. Até que a diretora do CELF me aconselhou a optar pela exoneração, pois alguns já davam como certa a possibilidade da Lei 100 ser revogada, devido à sua inconstitucionalidade. Tomei coragem e me exonerei pela segunda vez, um dia antes de me mudar, em março de 2013. A Lei 100 foi revogada um ano após a minha exoneração. A partir daquele momento, depois de quase dez anos de atuação profissional, voltava a ser exclusivamente estudante, demonstrando uma dissociação entre os espaços de educação e trabalho/emprego do meu percurso.

Os anos vividos em Porto Alegre foram inesquecíveis. Desde o momento em que cheguei, me propus viver cada dia intensamente. Vivi muitas coisas dentro e fora da pós-graduação, conheci muitas pessoas de diversas etnias e lugares, fiz muitos amigos e cresci muito, não apenas como profissional, mas também como pessoa. A única coisa que realmente pesou foi ficar distante da performance. Isso só veio à tona uma vez que, sozinha em meu apartamento, ao cantar um trecho da personagem Christine Daae, do musical “O fantasma da ópera” de Andrew Lloyd Webber, que interpretei em uma montagem realizada em Montes Claros no ano anterior, do nada, explodi num choro compulsivo, que me fez ver, que apesar de estar feliz, aquilo me fazia muita falta. Percebi que precisava encontrar brechas para cantar. No decorrer dos dois anos participei de alguns cursos, dei algumas aulas particulares, participei de um ministério de música de uma comunidade católica, não perdia a oportunidade de cantar com o Grupo Lírico Bezzi quando estava em Montes Claros, além de fazer uma aula particular em São Paulo, na ocasião de um congresso, que mudou totalmente o meu senso estético vocal e transformou a minha forma de cantar.

Durante o mestrado fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tive a oportunidade de me dedicar exclusivamente ao curso. No princípio, tive dificuldades de me adaptar à nova vida, pois passei muitos anos trabalhando com muitos projetos ao mesmo tempo e enfrentava problemas para me concentrar e passar o dia inteiro estudando. Foram dois anos muito intensos, nos quais procurei participar de todas as atividades do programa de pós-graduação, referentes à minha área de concentração. Participei e trabalhei em dois congressos internacionais, além de participar de congressos nacionais e regionais. Tive cinco trabalhos publicados, sendo um pôster em uma conferência internacional, três comunicações individuais e uma comunicação com o grupo de pesquisa Música e Escola, coordenado por minha orientadora de mestrado. Considero esse momento um marco no meu percurso de inserção profissional, pois, novamente, estava vivendo uma experiência exclusiva de educação em meu percurso de inserção profissional, comprovando a relação não linear contemplada por Alves (2003) no conceito proposto de inserção profissional.

O projeto enviado ao programa na ocasião da seleção previa um estudo de caso mais aprofundado dos egressos do CELF. A partir de minha revisão de literatura, e aconselhada por minha orientadora, expandi meu universo para egressos da rede de Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Propus realizar um *survey* cujo universo estava acima de 600 egressos. Para alcançar o objetivo da pesquisa busquei

intensamente estes egressos e trabalhei intensamente mesmo estando em casa e de férias. Como o tipo de pesquisa que me propus realizar previa uma ação sobre o planejamento, avaliação e retroalimentação sobre a política pública estudada, neste caso, eu já estudava uma forma para que os resultados de minha pesquisa chegassem de forma eficaz aos cursos técnicos estudados.

No último semestre do curso, tive a oportunidade de participar de um projeto Casadinho do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual, durante dois meses, participei do grupo de pesquisa da coordenadora do projeto, de projetos de pesquisa previstos no projeto casadinho, de algumas disciplinas do programa de pós-graduação em música, além de analisar os dados da minha pesquisa. Foi uma oportunidade única de trocar ideias, conhecer um programa de pós-graduação em música em uma região bem distinta da minha região de origem e da região que eu morava naquele momento.

Apesar de tudo correr muito bem, novas decisões precisavam ser tomadas. Eu precisava resolver se tentaria doutorado em sequência ao mestrado, ou se voltaria a atuar profissionalmente. Até esta altura do relato, o leitor pôde perceber como para mim é difícil tomar decisões, existe um gasto de energia excessivo, demonstrado por uma insegurança e medo de que as coisas não deem certo, de que eu faça as escolhas erradas. Ao me indicar ampliar a pesquisa para a rede dos conservatórios, minha orientadora de mestrado me propôs realizar um estudo de cunho quantitativo, que buscasse generalizações, para que no doutorado o tema pudesse ser aprofundado provavelmente por meios qualitativos. Desde então, supus que, se trabalhasse bem, poderia haver um interesse em prosseguir o trabalho juntas. O processo seletivo para mestrado e doutorado da UFRGS acontecia de dois em dois anos, ou seja, se não emendasse, teria que esperar dois anos para tentar novamente. Ao finalizar o terceiro semestre do mestrado, decidi que já tinha esperado muito para ingressar num mestrado, estava realizando uma pesquisa que indicava uma continuidade e que, interromper este processo, não seria interessante para mim. Iria prestar a seleção para o doutorado e como estava realizando um bom trabalho com minha orientadora, iria pleitear novamente uma vaga com ela.

Mas as coisas não aconteceram como eu quis, por mais que tivesse me planejado cautelosamente para que tudo desse certo. Foi um semestre muito intenso. Foram três eventos seguidos e eu ainda aceitei a proposta do Casadinho. Até aí tudo bem. Os imprevistos vieram a partir da minha chegada em Salvador. Algumas semanas depois, minha mãe passou muito mal em Montes Claros e tive que ir para lá. Ela teve uma

alteração de glicemia intensa provocada por uma crise de pedras na vesícula. Ao mesmo tempo foi descoberto um caroço no pescoço e iniciou-se uma romaria a médicos que identificassem o problema.

Ao mesmo tempo, a Unimontes, universidade na qual me graduei, abriu o edital do concurso público para professor do ensino superior. Esse concurso veio em consequência da revogação da Lei 100, que obrigou o Estado a realizar concurso para todas as vagas que foram abertas a partir da dispensa dos beneficiados pela lei. Busquei pesar os contras e os prós de tentar o concurso. Primeiramente, eu não tinha pretensão de prestar um concurso tão cedo e queria muito a oportunidade de continuar o doutorado, se possível da mesma forma como fiz o mestrado, com exclusividade. Ao mesmo tempo, a Unimontes é uma universidade estadual e não proporcionava as mesmas oportunidades, o mesmo plano de carreira e até mesmo os mesmos salários de um emprego federal. Por outro lado, eu atuaria na minha cidade natal, perto de minha família e meus amigos, apesar de viver muito bem fora de casa, de ter facilidade em me envolver com as pessoas e fazer novos amigos. Pensei também que o último concurso ocorrido na universidade antes de 2014 foi em 2002, doze anos antes, ou seja, não acreditava que haveria outro concurso tão cedo.

Mas o ponto determinante para minha escolha foi o tipo de trabalho que eu queria exercer na universidade. Apesar de focar minhas pesquisas na educação musical, o desejo por atuar como professora de canto, que já foi demonstrado na descrição do percurso, era muito forte. Apenas analisando os fatos, eu já tinha a minha eficiência como professora de canto comprovada, pois havia investido para alcançar esta eficiência, ela advinha de uma construção bastante planejada. Examinando minha atividade como professora de canto, acredito que consigo proporcionar aos alunos um crescimento técnico-vocal e musical, além de ser uma professora de canto com as bases na educação musical, o que fazia de mim, a meu ver, uma professora de canto diferenciada, no sentido de acreditar numa formação do professor de canto e do cantor de maneira mais ampla, que não se fecha num determinado estilo, numa determinada técnica, numa determinada forma de atuação, e, principalmente, que não se fecha em sua própria performance. E eu sabia que, devido à minha formação, não teria tantas chances de atuar com o canto em outros lugares, pois muitas vezes é exigida a formação em performance. Sendo assim, decidi prestar o concurso, mesmo com um tempo mínimo para o estudo, escolhendo tentar apenas a subárea de Canto, pensando também na possibilidade de conciliar o doutorado. Conhecia bem a Unimontes e, como as aulas eram individuais, sabia que conseguiria

conciliar o curso e o trabalho, nem que, caso necessário fosse, durante algum tempo tivesse que viajar toda semana. A primeira etapa do concurso seria uma semana depois da seleção do doutorado.

Retornei a Porto Alegre faltando dez dias para a seleção. Pretendia estudar todos esses dias, que não eram muitos, mas acabei tendo tarefas relacionadas à dissertação e esses dez dias foram reduzidos para quatro. Na noite anterior à seleção, liguei para minha mãe e descobri que ela estava no meio de uma crise de vesícula, sozinha em casa e sentindo muita dor. Uma amiga havia levado um remédio e ela começava a melhorar, mas ainda reclamava muito. Perdi o sono, devo ter conseguido dormir por volta das três horas da manhã. No outro dia, insisti e fui fazer a prova, mas não fui bem. Escrevi as ideias de forma desconectada e, pela primeira vez entre todos os vestibulares, seleções e concursos que prestei em minha vida, não contabilizei bem o tempo e não consegui passar a limpo a prova, justamente nesta que precisava tanto organizar as ideias. A entrevista também não foi boa, mas mesmo assim deixei Porto Alegre confiante de que tinha feito o possível para que desse certo.

Cheguei a Montes Claros e dois dias depois fiz a primeira etapa do concurso. Tive um dia e meio para estudar e nenhum dos pontos que estudei caiu na prova. Mesmo assim tirei a maior nota e fiquei classificada. O resultado da seleção do doutorado, que estava previsto para sair no mesmo dia do concurso, por providência, saiu apenas no início da outra semana. Fui reprovada na seleção de doutorado, e fiquei bastante abalada, como nunca imaginei que ficaria. Sofri não apenas por perder a oportunidade de continuar na UFRGS e com minha orientadora, mas também por toda uma vida e todos os laços de afetividade que construí em Porto Alegre e que não tinha me preparado para deixar para trás tão cedo. Foi um final de ano difícil, no mesmo dia que tive notícia do doutorado uma tia entrou em coma e nunca viria a se recuperar plenamente.

No meu relato até aqui, procuro deixar claro a importância dos elementos subjetivos de minha história, dos acontecimentos e das pessoas que participam da minha vida e que acabam contribuindo para mudar seus rumos. No dia em que recebi a notícia da reprovação, dois amigos, que trabalham na UFPB, estavam em Montes Claros participando de bancas do concurso da Unimontes, em subáreas diferentes da que prestei. Quando dei a notícia, os dois logo buscaram me incentivar a prestar a seleção na UFPB, que a seleção aconteceria no primeiro semestre do próximo ano e, como já tinha projeto e tudo, precisava aproveitar o embalo e não ficar parada naquela derrota. Eu ainda não

era capaz de pensar em qualquer outra possibilidade, mas isso acendeu uma chama em mim.

Fiquei uma semana abatida, sem conseguir voltar a trabalhar. Mas dias depois comecei a acordar durante as madrugadas e não parava de pensar na dissertação. Esta inquietação fez com que um dia antes do Natal eu voltasse a trabalhar. Já que teria que encerrar o ciclo, que este fosse encerrado o mais rápido possível, para que eu pudesse estar disponível para outras possibilidades. Apesar da pressa, queria que tudo fosse feito com o maior nível de qualidade possível.

Retornei a Porto Alegre em janeiro, conciliando minha dissertação com a cirurgia que minha mãe precisava fazer, o concurso da Unimontes e a possibilidade de prestar uma nova seleção de doutorado. Apesar do retorno ao programa de pós-graduação com o peso da reprovação, que para mim não era uma situação fácil, a dissertação fluía muito bem. Chegou um momento em que achei necessário conversar com minha orientadora sobre a decisão de tentar um doutorado em outro programa. Por mais que houvesse uma clara tentativa, de ambos os lados, para que tudo ficasse bem, houve um evidente e esperado estremecimento da relação. Minha orientadora era extremamente zelosa e presente em meu trabalho, mas eu não estava naquela situação porque queria e tomei aquela decisão a partir da decisão da comissão da seleção do doutorado.

No mês de fevereiro retornei a Montes Claros para prestar a segunda etapa do concurso da Unimontes. Estava tão envolvida com a escrita de minha dissertação, que não consegui estudar nem nos poucos dias em que me dispus a tal função, conseguindo apenas separar a literatura de alguns dos pontos que poderiam ser sorteados. No sorteio, vinte e quatro horas antes da prova didática, mais uma vez foi sorteado um ponto que não havia sequer tocado. Mas fui mesmo assim, gastei as forças que tinha, me planejei bem dentro das 24 horas e consegui montar uma aula. Com certeza não foi a melhor aula que já dei na vida, mas consegui explorar o tema e amarrar todo o conteúdo. Dias depois, saiu o resultado e eu mais uma vez fui reprovada. Com muita sinceridade afirmo que eu não me abalei tanto como na reprovação do doutorado, porque não tinha certeza de que aquele concurso era o que queria para minha vida. Mesmo assim, aconselhada por amigos e sob a condução de uma amiga advogada, decidi entrar com um recurso, ver as notas e questionar a reprovação. Quando as notas foram disponibilizadas, vi que os pontos que achei que seriam mais frágeis da minha aula, não foram tão desvalorizados e o ponto que mais havia perdido pontos foi em conteúdo, o que eu não concordava. A partir disso, minha advogada elaborou um recurso no qual apresentei todos os recursos e autores que

utilizei. O prazo de resposta do recurso venceu e não recebemos resposta em tempo hábil. Os dias foram passando até que eu passei a viver como se não houvesse mais nenhuma possibilidade desse concurso dar certo.

Voltei a Porto Alegre com a finalidade de finalizar a dissertação, mas tive que retornar a Montes Claros para a cirurgia de minha mãe. Foi um momento extremamente tenso, pois enquanto passamos por todo o processo de internação e cirurgia, eu escrevia as considerações finais da minha dissertação. Teve um momento em que fiquei bastante bloqueada e minha orientadora foi extremamente compreensiva e solícita, tendo uma participação crucial na finalização do trabalho.

Em alguns dias finalizei a dissertação e com a ajuda de minha orientadora e de colegas em Porto Alegre fiz todos os encaminhamentos necessários para marcar a banca de defesa para o dia 24 de abril. Minha mãe se recuperava bem, mas esperávamos pelos resultados de três biópsias. Uma delas acusou que o tumor encontrado próximo ao pescoço era maligno e, após mais alguns dias de espera, um exame de imuno-histoquímica acusou que se tratava de um linfoma não Hodgkin, que tinha 70% de chances de cura no primeiro tratamento e cujo tratamento era feito através de quimioterapia e radioterapia. Foi um momento muito difícil para mim e para minha mãe, mas nós não perdemos a fé e a esperança de que tudo iria dar certo e nos determinamos a lutar. O meu caminho, que já não era tão certo, tornou-se mais incerto ainda. No princípio, me determinei a não espalhar a notícia, uma vez que um diagnóstico como esse sempre assusta, e a maioria das pessoas não sabem lidar com isso. Precisávamos de boas energias que condissessem com a forma como lidávamos com aquela situação. Apesar de um futuro tão obscuro, alguma coisa me dizia que o projeto do doutorado poderia dar certo, mas eu não poderia ser desonesta com o orientador com o qual pretendia pleitear uma vaga. Naqueles mesmos dias, o professor esteve em Montes Claros, me encontrei com ele e o coloquei a par de toda aquela situação. Ponderei que, como o prognóstico de cura era muito bom, acreditava que conseguiria conciliar o doutorado com os cuidados com minha mãe e o questionei se isso seria um impedimento para fazer a seleção. Ele me disse que, num primeiro momento, pensou que eu iria desistir da seleção, mas se eu estava disposta a trabalhar, que este não fosse um impedimento para eu prestar a seleção.

Finalmente estava de volta a Porto Alegre para defender minha dissertação. Fiquei extremamente feliz com o resultado da banca, os professores contribuíram bastante com o meu trabalho. Após a defesa, fui convidada por um professor da banca para apresentar os resultados do meu trabalho no Instituto Federal do Rio Grande do Sul

(IFRS) para professores do curso técnico de música. Foi um momento de trocas relevantes. Naquele momento, tinha que me preparar para me despedir de Porto Alegre e encerrar o ciclo de minha vida que aconteceu ali. Foram momentos tristes, mas de importante aprendizado e desapego. Ainda ali, me inscrevi para a seleção do doutorado na UFPB.

Retornei definitivamente para Montes Claros na primeira semana de junho e em poucos dias minha mãe iniciou suas sessões de quimioterapia, pelas quais ia lutar bravamente e passar com pouquíssimos efeitos colaterais. A prova da seleção do doutorado seria nos primeiros dias de julho e restaram-me vinte dias para estudar. Mergulhei profundamente nos estudos, estudei praticamente toda a literatura nacional e internacional recomendada e, ao final, me sentia muito mais preparada para tentar a seleção. Mas, antes de viajar, ainda teria outro desafio: a segunda sessão de quimioterapia estava prevista para exatamente um dos dias da seleção na UFPB. Durante o tempo em que morei fora, minha mãe sempre ficou sozinha, pois sempre teve muita dificuldade de aceitar ajuda e companhia de terceiros. Nesse caso, a ajuda era essencial e tive que entrar num acordo com ela para que aceitasse que eu contratasse uma pessoa para acompanhá-la e ficar com ela após o procedimento.

Resolvidas todas as questões, fui prestar a seleção. Nem acreditava que tinha chegado até ali, após um período tão intenso. Gostei muito de todas as provas escritas que realizei. Antes mesmo de prestar a seleção já me preocupava em como faria para conciliar o tratamento de minha mãe, que encerraria a primeira fase em novembro, com o início do curso, que, novamente, acontece presencialmente, caso passasse no doutorado. Uma possibilidade que eu via era propor uma divulgação da pesquisa para os conservatórios participantes, ação que considerava de suma importância, pelo retorno aos conservatórios e para dar continuidade às minhas pesquisas. Durante a entrevista, os professores afirmaram que seria difícil conseguir bolsa de estudo no primeiro semestre, o que acabei vendo como um ponto positivo para realizar a minha proposta.

O que eu tanto queria felizmente aconteceu. Fui aprovada no doutorado e agora seria orientada por aquele primeiro professor, que tanto me incentivou no passado para que ingressasse na pós-graduação. Fiquei muito feliz com a nova oportunidade. No nosso primeiro encontro meu orientador me disse que muitas portas se abririam para mim a partir dali, e assim seria. Propus a ele que antes de realizar as disciplinas na UFPB, eu pudesse visitar aos conservatórios para apresentar os resultados do mestrado, pois além do tratamento de minha mãe, seria difícil me manter sem bolsa, ganharia tempo para o

programa adquirir novas bolsas de estudo e, cumpria com o meu compromisso social com os conservatórios. Ele aceitou e passei o primeiro semestre envolvida com os congressos e a divulgação de minha pesquisa nos conservatórios mineiros. A proposta destas visitas acabou gerando uma nova pesquisa, anteriormente relatada. Após planejamento e análise de novos dados, passei um mês viajando para apresentar os resultados. Foi cansativo, mas muito inspirador, compensou cada quilômetro rodado e cada centavo gasto.

Enquanto cumpria minhas atividades no primeiro semestre do doutorado, oito meses depois de vencido o prazo, recebi uma resposta satisfatória do recurso enviado contra a decisão de minha prova didática. Minha titulação foi avaliada e fui classificada em segundo lugar no concurso da Unimontes, fora do limite de vagas, uma vez que foi oferecida apenas uma vaga. Uma reviravolta não mais esperada em minha vida profissional. Com a demora na resposta do meu recurso, a universidade deu início às nomeações dos outros concursos do departamento. O concurso seria homologado apenas no início de 2016, quase um ano após as primeiras homologações. A partir dos últimos acontecimentos descritos, é possível perceber, que, em um ano, minha vida tomou rumos bastante distintos do que eu esperava. No entanto, considero que tudo se acomodou a partir da maneira como fui adaptando as minhas expectativas aos rumos que minha vida estava tomando. Eu optei por me abrir ao novo, superando alguns limites pessoais e aceitando as novas oportunidades que surgiam em meio às tribulações. Isso demonstra que as motivações dos indivíduos e a forma como eles lidam com os acontecimentos bons ou ruins, as oportunidades e as pessoas, é capaz de mudar os rumos dos seus percursos de inserção profissional e toda a sua vida.

No início de 2016, segundo semestre do doutorado, mesmo sem bolsa, precisava me mudar para João Pessoa para cumprir créditos obrigatórios. O Brasil entrava numa recessão e, novamente, não entrariam bolsas para o programa de pós-graduação. Há uma semana de viajar, surgiu um concurso para professor substituto para canto lírico, canto popular e educação musical. Tomei logo como uma grande oportunidade para me manter em João Pessoa e, é claro, para crescer profissionalmente. Já cheguei em João Pessoa fazendo disciplinas e prestando o concurso. As disciplinas eram instigantes e envolviam muita leitura nacional e internacional. Cheguei um pouco assustada, sempre tive dificuldade chegar a lugares desconhecidos, mas em poucas semanas estava plenamente adaptada. Aos poucos, fui me percebendo como uma aluna bem diferente do que fui no mestrado, mais falante, mais amadurecida e segura, com uma maior coragem de opinar e me posicionar.

Com relação ao concurso, me inscrevi para as vagas de Canto Lírico e Educação Musical e acabei desistindo de fazer Educação musical por me sentir mais preparada para assumir as aulas de canto e ponderar que necessitaria de menos tempo de preparação para as aulas e consequentemente teria mais tempo para os estudos do doutorado. Passei no concurso para canto lírico e em pouco mais de um mês de minha chegada já estava vivendo intensamente na UFPB como doutoranda e professora substituta. Foi uma oportunidade ímpar e uma experiência incrível, conciliar o doutorado com o trabalho foi um grande desafio, mas acabei dando conta de tudo. Neste momento do percurso, considero que encerro o meu momento de vivência exclusiva no espaço da educação e retorno a equilibrar minhas atividades de educação e trabalho em meu percurso de inserção profissional.

O contrato foi curto, cinco meses, mas o suficiente para me sustentar em João Pessoa e ainda poder participar da Conferência internacional da *International Society of Music Education* (ISME) que aconteceu na Escócia e foi totalmente custeada por meu trabalho, pois não consegui nenhum apoio da universidade ou governo. Quando assumi as aulas, os alunos de canto aguardavam um novo professor desde o início do semestre e tivemos que correr para tentar suprir o tempo perdido. Apesar dos poucos meses, consegui realizar uma audição e um recital de formatura.

Considero que assumir a vaga de canto me trouxe boas oportunidades de me envolver com a vida musical da UFPB. Cantei com a Orquestra de Violões da Paraíba, regida por uma grande amiga e professora da UFPB e participei de uma edição do “Sesc partituras”, que homenageou o compositor e então chefe do departamento de Educação Musical da UFPB, Tom K. Foi uma excelente oportunidade de conhecer as suas composições, o que renderia um Concerto da Paixão de Cristo, realizado em Montes Claros pelo Grupo Lírico Bezzi, montado a partir do repertório sacro deste compositor.

Tom K fez parte da banca do concurso para professor substituto e quando assumi o cargo, me pediu que fizesse um recital antes de ir embora. Antes mesmo disso, para realizar a prova do concurso, contratei um pianista, envolvido com o universo do canto lírico na cidade, e que já havia me proposto de fazermos um trabalho juntos. Não podia perder tal oportunidade, pois minha alma de cantora gritava por isso há muito tempo. Montei o recital com aquilo que cantava de melhor, ressuscitei músicas que não cantava desde a graduação. Tive um tempo bastante curto para me preparar e para voltar à forma, pois há muito tempo não cantava tanto, mas em poucos dias estava pronta. Fiquei muito feliz e realizada com o resultado do recital e me impressiona o meu crescimento e

amadurecimento vocal num tempo com tão pouco empenho e tão poucas oportunidades de cantar. Para mim, isso mostra que os resultados da minha performance dependem de muitos outros fatores que vão além das horas estudadas, como a minha emancipação, o amadurecimento pessoal, os estudos que provocaram uma prática muito mais reflexiva.

Ao mesmo tempo em que me preparava para o recital, preparava a versão final do projeto desta tese, que deveria ser entregue no início de outubro. Ao entregar o projeto, como não tinha mais emprego nem bolsa, dei por encerrada a maravilhosa temporada vivida em João Pessoa e retornei a Montes Claros. Cheguei extremamente cansada, afinal tinha passado por muitos momentos bons e ruins com muita intensidade. Daria início a um dos momentos mais improdutivos do meu doutorado.

Pouco tempo após minha chegada, fui convidada a assumir um contrato na Unimontes, uma vez que estavam dando prioridade de contratação aos aprovados no concurso. Pela necessidade da renda assumi o cargo no início de dezembro, pois estavam cumprindo calendário de greve. O contrato previa apenas atividades didáticas e passava bastante horas em sala de aula. Em fevereiro, voltei a João Pessoa e fui orientada por meu orientador, que me solicitou que enviasse trabalho para três congressos importantes e um artigo para uma revista sobre o trabalho realizado no primeiro ano do doutorado e o projeto de tese. Além disso, organizamos juntos um esquema para dar início à escrita da tese. Retornei a Montes Claros, mas os trabalhos continuavam bastante improdutivos, consegui apenas cumprir os prazos das chamadas dos congressos e da revista.

Enquanto isso, o primeiro lugar do concurso no qual estava classificada foi nomeada, teve a posse indeferida, entrou com um recurso que foi deferido, pediu prorrogação de posse e ao vencer o prazo, desistiu oficialmente de assumir o cargo. Depois de tantas esperas, estava eu a um passo de me efetivar como professora do ensino superior. Diante desta perspectiva, decidi não renovar o contrato em maio e esperar por essa possível posse. No mesmo mês, a bolsa que eu pleiteava desde o início do curso saiu e me tornei bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Foi um tempo precioso para que eu retomasse o fôlego para escrever e realizar a minha pesquisa de doutorado. Apesar dos primeiros meses em Montes Claros parecerem bastante improdutivos, foi um tempo muito importante para meu autoconhecimento e consequentemente para dar sequência ao trabalho.

O segundo semestre de 2017 foi muito intenso, com muitas atividades e viagens para a participação nos congressos. Fui nomeada no concurso em setembro, pedi prorrogação de posse e tomei posse no dia 17 de novembro. Dessa data até o momento

em que concluo a escrita do meu percurso, outubro de 2019, já são quase dois anos como professora efetiva, nos quais tenho aprendido a ser professora universitária, tentando me equilibrar entre as minhas atividades de doutoranda e professora, de educação e trabalho. De lá para cá, além das atividades de ensino, já me envolvi com projeto de extensão, projeto de pesquisa, participei da organização de três eventos e componho o colegiado do curso e Núcleo Docente Estruturante. Como não consigo ser metade em nada do que faço, foram tempos de bastante trabalho, mas de muita satisfação profissional e pessoal. Há um mês, minha mãe concluiu o seu tratamento e em seus exames não há mais evidências de linfoma. A trajetória do doutorado foi prolixa, porém bastante edificante e enriquecedora, exigindo de mim resiliência, superação e uma imensa vontade de ver este trabalho concluído.

E o meu percurso de inserção profissional se encerra com minha posse? Acredito plenamente que não, pois vivo num mundo em que novas oportunidades surgem a cada momento. Durante o meu percurso me permiti realizar muitos projetos de natureza distinta na área de música. Neste momento, estou muito satisfeita com o meu trabalho e me empenhando para dar o meu melhor a cada dia. Hoje sou uma professora de canto muito mais consciente e atualizada com relação aos estudos da área e procuro formar meus alunos de uma forma mais consciente e menos intuitiva. No entanto, sei que ainda tenho muito que aprender. Ainda quero aprender mais sobre outras técnicas vocais, voltar a cantar efetivamente, já tenho convite para duas óperas no próximo ano, e quero experimentar novos estilos como cantora. Como estou no doutorado, dividindo o meu tempo entre os estudos e o trabalho, ainda estou aprendendo muitas coisas “na marra” na universidade. Enquanto este trabalho me der a possibilidade de crescer e fazer os meus olhos brilharem, provavelmente, eu estarei por lá. Além do mais, após a conclusão do doutorado, passarei a atuar como pesquisadora profissional, o que me apresentará um leque de possibilidades profissionais. Considero também que a oportunidade de construir e narrar o meu percurso de inserção profissional por meio da presente tese, foi mais um passo dado em tal percurso, visto que eu me reconstruo através dessa narrativa, melhorando o meu autoconhecimento e criando novos significados para tudo que vivi.

Portanto, acredito que os resultados positivos do meu percurso de inserção profissional são frutos de boas oportunidades surgidas a partir do lugar em que nasci e me criei e das minhas condições sociais (classe social, raça, gênero e idade), mas também de um trabalho árduo, de uma crença de que nada se constrói sem muito investimento pessoal, de um bom aproveitamento do tempo e das oportunidades surgidas, de uma boa

rede de relacionamentos, do enfrentamento dos medos e das inseguranças e de uma busca incansável por autoconhecimento e pela superação dos pontos fracos que, muitas vezes, nos impedem de sermos eficazes. Considero-me uma pessoa extremamente privilegiada, que teve boas oportunidades, apoio familiar e social, acesso a uma educação de qualidade, nunca se encontrou em um momento de desemprego, mas que também não perdeu tempo e aproveitou cada oportunidade que a vida lhe apresentou para aprender ao menos uma coisa nova.

Meu percurso de inserção profissional contempla muitos pontos apresentados por Alves (2003) na construção do conceito de inserção profissional: a inserção profissional como um processo longo, extremamente complexo e relativamente autônomo, uma vez que, o processo não dependeu somente de mim, mas no qual minhas escolhas e investimentos tiveram um papel imprescindível; um processo no qual os espaços de educação e trabalho/emprego estão dissociados, ou seja, não existe uma ordenação entre eles, algumas vezes eles se intercalam, outras vezes eles se associam; a aprendizagem ao longo da vida, que muitas vezes se deveu a uma sede por melhorias, outras pela busca de preenchimento de lacunas formativas, outras para simplesmente atender às necessidades do mercado; a preparação para a vida profissional totalmente atrelada ao desenvolvimento pessoal; um projeto pessoal em constante reformulação, sem data prevista para encerrar o seu processo de inserção profissional. Em acordo com as ideias de Franzói (2011), considero que o grau de coincidência entre a preparação, a transição e a integração no meu campo de inserção foi bastante alto, devido à necessidade e o desejo de estar sempre me preparando e de nunca ter estacionado num momento de transição. Por mais que algumas vezes eu não estive no trabalho que mais queria e não interrompesse as minhas buscas, sempre estive integrada profissionalmente, ou num novo momento de preparação.

Portanto, somos o resultado da família em que nascemos, do meio em que crescemos e no qual nos desenvolvemos, dos laços que criamos, das presenças e ausências, do nosso ou dos nossos lugares, dos fatos, dos encontros, das oportunidades ou da ausência delas, das insistências ou desistências, das resistências, dos enfrentamentos, das prioridades, das escolhas que fazemos e do preço que podemos ou estamos dispostos a pagar para que as coisas aconteçam. Às vezes, podemos fazer as coisas com calma, às vezes as oportunidades vão surgindo em períodos turbulentos, e não podemos abrir mão delas. Nem sempre temos à nossa disposição um solo fértil e algumas pessoas podem nunca vislumbrar um solo assim. Mas a nossa ação perante um solo

minimamente fértil e a escolha das sementes a serem plantadas é essencial. A seguir, apresento a revisão de literatura realizada nos âmbitos internacional e nacional, que amparou a construção do problema que originou esta tese de doutorado.

1.3 Inserção profissional em música: dimensões do estado do conhecimento

Com vistas a apresentar um panorama internacional sobre a inserção profissional em música, estruturei uma revisão de literatura das publicações advindas dos anais dos seminários realizados pela *Education of the Professional Musician Commission* (CEPROM), comissão pertencente à ISME, que trata da formação profissional dos músicos nos seus diversos níveis e nas diversas sociedades e culturas, ocorridos entre 1996 e 2016.

Subjacente à visão da Comissão da Educação do Músico profissional da ISME está a crença de que qualquer discussão ou ação pertinente à educação e à formação de músicos profissionais devem ser sensíveis aos papéis e status que os músicos têm em várias sociedades e culturas. De igual importância é a atenção aos sistemas de valores nas sociedades e culturas que orientam as escolhas relativas à música, à educação e às artes em um sentido mais amplo (CEPROM, 2016, p.4, tradução minha).⁴

A missão da CEPROM “é participar e promover uma variedade de atividades em ambientes internacionais e locais que”:

- Foquem no músico profissional como aquele que aceita a responsabilidade por avançar e divulgar a música como parte integrante da vida e cujo envolvimento com a música reflete percepção, compreensão, apreciação e maestria, de uma maneira que transmite significado para as pessoas;
- Promovam o reconhecimento dos muitos modos de educar e treinar músicos, praticados por várias sociedades e culturas;
- Enfatizem estratégias pelas quais os educadores possam preparar músicos para o papel em constante mudança do músico em vários contextos, sociedades e culturas;
- Conscientizem e desenvolvam uma apreciação dos assuntos pertinentes à saúde geral e bem-estar dos músicos. (CEPROM, 2016, p.4, tradução minha)⁵

⁴ Undergirding the vision of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician is the belief that any discussion or action pertaining to the education and training of professional musicians must be sensitive to the roles and status that musicians have in various societies and cultures. Of equal importance is the attention to the value systems in those societies and cultures that drive the choices concerning music, education, and the arts in a broader sense.

⁵ - focus on the professional musician as one who accepts responsibility for advancing and disseminating music as an integral part of life, and whose engagement with music reflects perception, understanding, appreciation, and mastery in a manner that conveys meaning to people;

- foster the recognition of the many modes of educating and training musicians as practiced by various societies and cultures;

- emphasize strategies through which educators can prepare musicians for the continually changing role of the musician in various contexts, societies and cultures;

De acordo com Hannan e Bennett (2006, p. iv), a comissão compreende profissionais e educadores dos seis continentes com experiência em uma larga variedade de música. A CEPROM inclui compositores, estudiosos da música, educadores, performers, administradores e gestores. Representantes debatem e reportam pesquisas relatando o reconhecimento da herança musical, inovações na tecnologia e estruturas econômicas, sociais e políticas.

Verifiquei que, principalmente ao final do século XX, muitos dos textos que se relacionam com o tema desta tese tratavam-se de ensaios críticos, escritos a partir de uma base teórica ou traziam reflexões com base na experiência acadêmica dos autores, que apresentavam suas análises sobre a realidade dos músicos e de sua formação profissional. Os ensaios encontrados versam sobre o músico profissional e seus desafios no século XXI (CARRUTHERS, 2010; DRUMMOND, 1998; LEHMAN, 1996; MONTANO, 1998, USCHER, 1998a; WELLER, 2004; 2006), a educação do músico profissional (ESTRADA, 2000; MACHADO; FEICHAS, 2016; REQUIÃO, 2004; SCHIPPERS, 2004; SMITH, 1996) e os impasses do conservatório no cenário atual (DRUMMOND, 2012; MUSOMECHI, 1998; ODAM, 2004). Foram encontrados também textos que relatam a experiência em cursos e programas que propõem mudanças e inovações para a formação profissional do músico (FORREST, 2002; MYERS, 2004; PASCOE, 1996; SINGER, 1996; TOLLEFSON, 2002; WHATELEY, 2000), além de textos que analisam o panorama da educação do músico profissional em alguns países (FIAGBEDZI, 1996; JANG, 1996; JOHANSSON, 1996; YANG, 2010), cursos de música e programas universitários ou pertencentes ao terceiro setor (BARKL, 2006; BEECHING, 2010 HANNAN, 2004, HUHTANEN, 2010; WATSON; FORREST, 2014), trajetórias profissionais de músicos renomados (LANCASTER, 2006; USCHER, 1998b), além de um estudo comparativo com currículos de cursos superiores de música (HUHTANEN, 2012).

Com relação aos textos que apresentavam resultados de pesquisa, encontrei apenas uma pesquisa em larga escala, um mapeamento que apresenta as áreas curriculares, especializações e características únicas de 3.188 instituições que oferecem ensino superior em educação musical em 146 países. (BARTLE, 1996). As demais pesquisas encontradas apresentavam os seguintes métodos: estudo de caso (ASCENSO; McCORMICK; PERKINS, 2016; BROWN, 2016; CAREY; LEBLER, 2012; LEBLER,

- raise awareness and develop an appreciation of matters pertaining to the general health and welfare of musicians.

2012; HYRY, 2002; LANCASTER, 2002; PIKE, 2014; REID; BENNETT, 2014; ROWLEY; BENNETT; REID, 2016; ZHUKOV, 2016); Narrativa autobiográfica (HIRVONEN, 2004; HUHTANEN, 2002; 2006; HYRY, 2002); auto etnografia (LEBLER, 2016); *survey* (BENNETT, 2006; PERKINS; WILLIAMON, 2016; BENNETT; STANBERG, 2006; SCHIPPERS, 2008; TOLMIE, 2014); além de estudos de entrevistas com músicos profissionais (CONKLING; BEAUCHESNE, 2000; PIKE, 2016), estudantes (BURT-PERKINS, 2006), líderes de conservatórios (LANCASTER, 2008) e egressos (TRABUCCO; CUITIÑO; GIBOIN, 2016; WELLER, 2014).

Analisando os textos cronologicamente, percebi que no final do século XX os autores discutiam sobre o papel dos músicos da atualidade e sobre os desafios que estes enfrentariam no século XXI e faziam previsões tanto para a sua educação, como para o seu trabalho/emprego (FIAGBEDZI, 1996; LEHMAN, 1996; MONTANO, 1998; SMITH, 1996; USCHER, 1998). “Eu acredito que o que nós precisamos direcionar é o problema de formar os jovens músicos daqui e de agora para as carreiras do futuro, não formar para o presente” (DRUMMOND, 1998, p. 53, tradução minha). Muitas daquelas previsões se concretizam e, aos poucos, as demandas do século XXI tanto para os músicos como para os formadores dos músicos profissionais tornam-se mais claras. Os temas dos seminários ajudam a exemplificar o que caracteriza as discussões da CEPROM:

1996 – O papel dos músicos: novos desafios

1998 – Os músicos em novos e variáveis contextos

2000 – O músico profissional em uma sociedade global

2002 – A preparação do músico como um profissional reflexivo

2004 – Preparando músicos fazendo novos mundos sonoros: novos músicos, novas músicas, novos processos

2006 – Novos modelos para educar músicos profissionais no século XXI

2008 – Educando músicos para uma vida de aprendizagem

2010 – O músico nos espaços criativo e educacional no século XXI

2012 – Educando músicos profissionais em um contexto global

2014 – Relevância e reforma na educação dos músicos profissionais

2016 – Uma contemplação multi-perspectiva da liderança para músicos do século XXI

A revisão evidenciou a força do conservatório, sistema educacional instituído e promovido pela Europa Ocidental, com o intuito de ensinar e divulgar, em especial, a música ocidental dos séculos XVIII e XIX, como base estrutural da formação profissional

em música. A CEPROM reúne estudiosos de países dos seis continentes e, a partir da revisão, em textos que apresentavam a experiência de países não ocidentais (FIAGBEDZI, 1996; JANG, 1996; YANG, 2010), pude perceber que o conservatório foi instaurado na formação profissional em música em diferentes países do mundo, provavelmente pela força da música erudita como a “melhor música”, aquela que merece ser estudada, divulgada e perpetuada, num imperialismo cultural bastante visível (DRUMMOND, 1998). De acordo com Hannan e Bennet (2006, p. iv-v), no editorial da publicação do seminário ocorrido em 2006, o primeiro encontro do CEPROM aconteceu em 1974, e as mudanças de prioridades da comissão são indicativas do crescimento da pressão para que os conservatórios encontrem as necessidades dos graduados. O objetivo inicial da comissão referia-se a um futuro desconhecido voltado para os músicos profissionais. Antes de 1986, a comissão esteve amplamente focada sobre o reconhecimento internacional mútuo das qualificações em música e educação musical. Desde 1986, no entanto, a pesquisa, discussão e atividades da comissão têm priorizado as interações entre conservatórios e a profissão; facetas tecnológicas e econômicas de treinamento; o papel das competições musicais; o papel e o lugar dos músicos num contexto global e de mudanças; prática reflexiva; e conteúdo e objetivos do curso.

O conservatório é, portanto, o principal alvo de crítica dos autores que publicaram nos seminários da CEPROM nos últimos vinte anos. Os autores o consideram engessado, mais teórico do que prático, focado na formação do performer solista, insuficiente para a formação do músico do século XXI (FIAGBEDZI, 1996; MUSOMECCI, 1998; SINGER, 1996; SMITH, 1996;). Alguns autores consideram que a forma como a área lida com a música erudita, tal como um objeto de adoração, a isola cada vez mais do cotidiano do público em geral e a faz perder espaço na sociedade (LEHMAN, 1996). Apesar da perda desse espaço, o principal foco da formação profissional, ainda, é a formação do músico erudito, o solista, para ser mais precisa (DRUMMOND, 1998; LANCASTER, 2008; LEHMAN, 1996; SCHIPPERS, 2004; SMITH, 1996). Os autores concordam que o músico do século XXI não pode ser conhecedor de apenas uma técnica ou um estilo, precisa, sim, desenvolver a habilidade de passar por várias técnicas e estilos. A formação do músico precisa ir muito além da música (DRUMMOND, 2012; LEHMAN, 1996; SCHIPPERS, 2008; SMITH, 1996). Alguns autores concordam que, se o conservatório não mudar, ou não se renovar, corre o risco de não sobreviver (DRUMMOND, 1998; JANG, 1996; LANCASTER, 2002; 2008; MUSOMECCI, 1998). Muitos conservatórios e universidades já apresentam mudanças em

seus currículos, na tentativa de melhorar a preparação dos músicos para sua vida profissional (CAREY; LEBLER, 2012; LANCASTER, 2002, SCHIPPERS, 2004), porém, ainda há um foco no treinamento musical, num momento em que a maioria dos músicos atua de forma muito mais ampla do que somente tocar ou cantar (BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2010; LANCASTER, 2008; REQUIÃO, 2004; SMITH, 1996), o que gera discrepâncias entre as perspectivas institucionais e as perspectivas dos alunos (CARRUTHERS, 2010).

Com relação ao trabalho/emprego dos músicos, autores qualificam a vida profissional do músico como complexa e diversificada, considerando a multiplicidade de atividades que, normalmente, o músico incorpora, o que o leva a se dispor à aprendizagem ao longo da vida (BEECHING, 2010; BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2012; PIKE, 2014; WELLER, 2014). Muitos autores denunciam a escassez de empregos, em especial para o performer, pois os grupos musicais não têm sido renovados e novos grupos não têm sido criados, gerando uma oferta de vagas de emprego muito menor do que o número de profissionais que as universidades formam todos os anos (JANG, 1996; JOHANSON, 1996). Apesar disso, o número de eventos na área e oportunidades de trabalho vem crescendo (JOHANSSON, 1996). Sendo assim, termos como *portfolio careers*, relacionado às carreiras flexíveis, que se baseiam em trabalhos em tempo parcial, e *protean careers*, relacionado às carreiras inconstantes e intermitentes, são usados por autores para classificar a vida profissional do músico (CAREY; LEBLER, 2012; DRUMMOND, 2012). Carey e Lebler (2012) consideram que tais carreiras requerem dos músicos uma atitude proativa em seu planejamento, garantindo, assim, a sustentabilidade da carreira.

Assim sendo, muitos são os desafios enfrentados pelas instituições de formação profissional em música diante de um contexto de rápidas mudanças culturais, sociais, tecnológicas, educativas e profissionais. Alguns autores discutem a urgência das reformas curriculares para atender às necessidades de desenvolvimento profissional dos músicos (BEECHING, 2010; HUGHES et al., 2014; HUHTANEN, 2010; PIKE, 2014; TOLMIE, 2014; WELLER, 2014). De acordo com Carey e Lebler (2012), estamos num momento em que as instituições de ensino estão sendo convocadas para explicar os resultados da carreira de seus diplomados (*accountability*), e sendo assim, melhorar a preparação dos estudantes para a vida profissional tornou-se prioridade para conservatórios e universidades. Nos textos mais recentes da CEPROM, alguns autores clamam por uma educação musical que se preocupe mais com a identidade do músico a

ser formado (BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2006; REID; BENNETT, 2014) e que abra as portas para o empreendedorismo (BEECHING, 2010; HUHTANEN, 2010; PIKE, 2014) e a formação em liderança (BROWN, 2016; ROWLEY; BENNETT; REID, 2016), sendo esta última o tema do penúltimo seminário da comissão.

A partir de uma visão empreendedora e capitalista, muitos autores concordam que o músico da atualidade deve ser multifacetado, preparado para enfrentar e sobreviver às mudanças. Bartle (1996, p. 184), a partir de um mapeamento realizado em 146 países, enumera algumas das atividades dos músicos profissionais, reconhecidas a partir da formação em nível superior: performers, compositores, pesquisas, musicoterapeutas, administradores, gerentes e consultores de negócio da música, professores. Alguns autores clamam para a necessidade do músico do mundo pós-moderno ser reflexivo, pensar globalmente e agir localmente (DRUMMOND, 1998; ESTRADA, 2000; SMITH, 1996). Para isso, urge a renovação da educação do músico profissional, a começar com a renovação e expansão dos seus currículos (FORREST, 2002; JANG, 1996; PASCOE, 1996).

Durante o mestrado, revisei textos dos seminários da CEPROM de 2008 a 2014 e constatei que o que diferenciava tais textos da literatura brasileira que eu havia pesquisado é que os textos internacionais “discutem mudanças curriculares a partir de uma visão mais definida do mercado de trabalho em música de suas localidades” (PIMENTEL, 2015, p. 41). Alguns anos depois, após ampliar a revisão internacional e nacional, percebo avanços, principalmente em pesquisas que envolvem egressos, mas considero que ainda temos muito que caminhar, respeitando a dimensão territorial do nosso país, a diversidade de regionalismos e sistemas culturais que modificam intensamente a relação do músico com as oportunidades de educação e de trabalho/emprego. A revisão de literatura nacional foi realizada através de buscas no portal da Capes, bancos de teses e dissertações e nas quatro revistas com classificação A1 da área no Brasil: Revista da ABEM, Revista Per Musi, Revista Música Hodie e Revista Opus da ANPPOM.

Constatei que a maioria das pesquisas que tratam da inserção e atuação profissional do músico performer foram desenvolvidas fora da área de música: Administração (MAUDONNET, 2015), Educação (BELLO, 2016; MACHADO, 2012; PICHONERI, 2006; 2011; 2016; REQUIÃO, 2001; 2008; 2016; 2017; SEBBEN, 2017), História (FURTADO, 2014), Psicologia (ALVARENGA, 2013; SOUZA; BORGES, 2010; FEITOSA, 2010) e Sociologia (COLI, 2003; 2008; CROCCO, 2013; HORTA-

NUNES, 2017; NUNES; MELLO, 2012; SEGNINI, 2011; 2012; 2014a; 2014b; 2016; 2017). Apurei que há pouca interação entre estes textos e os textos publicados na área. A maioria destes autores não tem nenhum texto publicado em congressos ou pesquisas da área de música e encontrei poucas citações destes textos na área de música.

Na área de música, em especial, na área de Educação Musical, encontrei trabalhos que versam sobre os seguintes temas: formação profissional em geral (GROSSI, 2003; HENTSCHE, 2003; NASCIMENTO, 2002; VIEIRA, 2003); cursos técnicos de música (CARMONA; RIBAS, 2012; CORREIA, 2011; COSTA, 2014; ESPERIDIÃO, 2002; LEITE, 2007; LIMA, 2003; OLIVEIRA, 2012; VIEIRA, 2017); licenciatura em música (BELLOCHIO, 2003; CERESER, 2004; DEL-BEN, 2003; MATEIRO, 2011; QUEIROZ; MARINHO, 2005; PENNA, 2007); bacharelado em música (PRESSER, 2013); demais opções de formação profissional em música (MARQUES, 2017; REQUIÃO, 2001); currículos (BARBEITAS, 2002; PEREIRA, 2013; SAMPAIO, 2013); dicotomia músico/professor de música (GLASER, 2005; GLASER; FONTEIRADA, 2007; LOURO, 2003; 2004; SOUZA, 2016); mercado de trabalho em música (SALAZAR, 2010; TOURINHO, 2006); políticas públicas para a área de música (PUCCI, 2014); educação/formação e trabalho/emprego (COUTINHO, 2014; GOMES, 1998; GOMES, 2016, MORATO, 2009) trabalho na área de música (GALKE, 2017; ILARI, 2002; MONTENEGRO, 2013; SMILDE, 2008; VIEIRA, 2009).

Das modalidades de formação profissional em música oferecidas no Brasil, a menos tratada nos textos encontrados é o bacharelado, que forma o cantor, instrumentista, regente e compositor em nível superior e é amplamente explorado nos textos internacionais, cujas maiores preocupações dos autores são a incerteza do mercado destes profissionais e a despreocupação da formação profissional da área em dialogar com tal realidade. A modalidade mais explorada pelos textos da Educação musical é a licenciatura em música, cujas preocupações se voltam para a formação do professor de música para a escola de educação básica e demais contextos da sociedade nos quais a participação do professor de música pode ser efetiva. No caso da educação técnica de nível médio em música, a maioria dos textos que tratam desta modalidade de ensino apresenta resultados de estudos de caso com estudantes e egressos. São raros os textos que apresentam propostas inovadoras de cursos e programas embasados numa demanda de mercado de trabalho mais realística, principalmente para os bacharéis e técnicos em instrumento e canto.

A revisão de literatura permitiu-me perceber uma negligência da área no Brasil no que diz respeito a debater e refletir sobre a formação e trabalho/emprego do performer, sendo este profissional formado a partir de uma educação formal, com formação técnica e/ou em bacharelado, ou não. A área tem deixado que esse tema seja explorado por outras áreas, sem que haja uma interação com elas, visto que estes trabalhos não circulam nos principais meios de divulgação científica da área. A literatura aponta que a formação profissional prioriza a performance e se despreocupa com a formação de profissionais que comporiam e harmonizariam o sistema cultural. Diante disso, negligenciar a discussão e reflexão sobre a inserção profissional dos performers é paradoxal e pode aprofundar a desvalorização histórica da profissão.

1.4 A qualificação do problema de pesquisa

Os resultados e reflexões apresentados me proporcionam o seguinte panorama sobre a inserção profissional em música: a formação profissional em música tende a ser precoce, contínua, permanente, heterogênea, ou seja, trata-se de uma formação ao longo da vida. Tais características promovem o entrelaçamento das identidades pessoais e artísticas dos músicos e a sua profissionalização precoce. As três esferas que compõem o campo da inserção profissional, a preparação, a transição e a integração profissional propriamente dita, mesclam-se e acontecem, na maior parte do tempo, de maneira concomitante. Isto particulariza os percursos de inserção profissional dos músicos em detrimento de percursos de inserção profissional de áreas profissionais clássicas, como medicina, engenharia e direito, que precisam, necessariamente, de passar primeiramente pela fase de preparação. O que legitima a profissão do músico e distingue um músico é o “saber fazer” a sua arte. Apesar da consequente relativização do diploma das instituições formais de ensino, existe um crescimento da procura pelo ensino superior em música. Ainda não está totalmente esclarecido para a área o que leva um músico a buscar a formação profissional em música, diante deste quadro, nem como estes relacionam os aprendizados proporcionados pela formação profissional com o seu trabalho/emprego.

A análise do trabalho/emprego dos músicos egressos dos cursos técnicos dos CEM confirma as reflexões e asserções da literatura: um mercado de trabalho acentuadamente precário e flexível, atrelado a uma marginalização e desvalorização histórica da música como atividade profissional. Os egressos dos CEM, inseridos

exclusivamente na área de música, atuam de forma autônoma e estão envolvidos em várias atividades profissionais. Suas atividades profissionais são voltadas, principalmente, para a performance e a docência, com egressos atuando também em outros momentos do sistema cultural. Esses músicos acabam por assumir identidades múltiplas, apesar da área de música ainda estabelecer uma dicotomia entre o ser músico e ser professor. A construção dessas identidades depende não apenas da formação profissional adquirida, mas também das oportunidades oferecidas pelo lugar do egresso e pela complexidade do seu sistema cultural.

Devido ao método de pesquisa escolhido no mestrado, o *survey*, que busca generalizações de uma população e lida com um número grande de pesquisados, e ao seu caráter exploratório do estudo, compreendi que este não conseguiu delinear completamente os percursos dos egressos dos CEM. Porém, teve a plena possibilidade de reconhecer traços desses percursos que são importantes para identificar como se deu a inserção profissional na área de música daquele grupo de egressos, de que maneira os egressos estão trabalhando na área, qual a avaliação que eles fizeram do curso técnico e do mercado de trabalho na área de música. A principal lacuna deixada pela pesquisa refere-se aos elementos subjetivos da inserção profissional dos egressos participantes. Portanto, a presente pesquisa parte da junção dos resultados dos meus estudos anteriores, à revisão de literatura apresentada e à construção e análise do meu percurso de inserção profissional, sendo que esta última teve o intuito de suprir tal lacuna, uma vez que, o reconhecimento de tais elementos subjetivos e um exame pormenorizado de um percurso completo seria fundamental para propor um constructo conceitual que conjecturasse a inserção profissional na área de música.

O desenvolvimento dos meus estudos anteriores indicou a necessidade de um aprofundamento nas discussões sobre a profissão do músico, sua relação com a certificação e a profissionalização na área de música, que o tempo disponível para o mestrado não possibilitou. A partir deste panorama, propus uma pesquisa de doutorado que analisasse os percursos de inserção profissional de egressos dos CEM, participantes do *survey* realizado no mestrado, que afirmaram estar inseridos na área de música. A pesquisa abrange as esferas da preparação, transição e integração profissional propriamente dita do campo da inserção profissional, dependendo da etapa do percurso que o egresso se encontrar, buscando identificar quais os elementos que compõem tais percursos e como os egressos vão construindo o seu projeto profissional. Os percursos de inserção profissional foram analisados sob uma perspectiva antropológica, tendo os

egressos como centro da interação entre a educação e o trabalho/emprego. Busquei evidenciar as dimensões institucionais envolvidas nos percursos, a fim de situá-los num conceito macro, salientando o papel do Estado, das entidades empregadoras e demais envolvidos nos processos. Considero a inserção profissional um processo de socialização, de construção identitária, de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.

A proposta atual é analisar não somente as modalidades de formação profissional que o entrevistado cursou, mas toda a sua formação ao longo da vida. Propus, portanto, o seguinte problema de pesquisa: Como a educação e formação ao longo da vida dos egressos dos cursos técnicos dos CEM têm se inter-relacionado, no decorrer dos seus percursos de inserção profissional, ao trabalho/emprego desses sujeitos? Apresento, na sequência, as bases teóricas que suportam as análises da pesquisa proposta.

Capítulo II – Inserção profissional: perspectivas teóricas e demais conceitos norteadores

Explicito neste capítulo o campo teórico do trabalho, construído a partir de conceitos e perspectivas que me permitiram interpretar e analisar o fenômeno. O capítulo está dividido em duas partes: na primeira parte, explano sobre a escolha pela expressão educação e formação ao longo da vida, retomo os conceitos de trabalho, emprego e ocupação utilizados em estudos anteriores, e apresento a perspectiva de alguns autores sobre a inter-relação entre educação e trabalho/emprego; na segunda parte, trato do conceito de músico profissional e apresento um constructo conceitual do percurso de inserção profissional em música.

2.1 Sobre as inter-relações da educação e da formação ao longo da vida com o trabalho/emprego

2.1.1 Educação e formação ao longo da vida

Apesar de a maioria dos autores que revisei usarem a expressão relações entre educação e trabalho/emprego, entendi, em um primeiro momento, que o conceito de educação poderia não dar conta da abrangência e das peculiaridades da formação do músico profissional, uma vez que, o termo normalmente está ligado a uma formação institucionalizada. Como discutido anteriormente, o fato de a profissão da música ser legitimada pelo saber fazer, abre diversas oportunidades para o músico se formar no decorrer de seu percurso, nos mais variados contextos, formais, não formais ou informais. E, como a presente tese não pretende focar em uma modalidade de formação profissional em música específica, e sim, analisar percursos de inserção profissional distintos, cri que precisava escolher um conceito mais amplo para realizar minhas análises.

Busquei, a partir disso, uma literatura que tratasse do conceito de *lifelong learning* (aprendizagens ao longo da vida), termo que, de acordo com Cária e Alves (2018), surgiu na Europa, a partir de debates da década de setenta, em especial, do Relatório da Comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dirigido pelo então primeiro ministro da educação Edgar Faure, em 1972. O termo é retomado no ano de 1990, através do Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, dirigido por Jacques Delors e elaborado

sob encomenda da Unesco. O documento considera o conceito de educação ao longo da vida (*Learning throughout life* no documento original) como “uma das chaves de acesso para o século XXI” (DELORS, 2010, p. 12).

A Comissão evocou, ainda, outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele (DELORS, 2010, p. 14).

Através da revisão de literatura encontrei variação nos termos utilizados. Em inglês, o termo mais utilizado atualmente é *lifelong learning*, mas, nos documentos mais antigos, o termo *learning throughout life*. Encontrei também, menos usados, os termos *lifelong education*, *lifelong training*, *lifelong education and training*, entre outros. As traduções para o português também variam, sendo que encontrei *lifelong learning* sendo traduzido como: aprendizagem ao longo da vida, educação ao longo da vida e formação ao longo da vida.

Dentre as alternativas encontradas, a que mais se aproximou daquilo que buscava foi a expressão “educação e formação ao longo da vida”, apresentada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) através da Recomendação sobre a Valorização dos Recursos Humanos R195, 2004, em substituição à expressão “formação profissional”, utilizada a partir de 1975. De acordo com o documento, “a expressão educação e formação ao longo da vida engloba todas as actividades de aprendizagem efectuadas ao longo da vida para a valorização de competências e qualificações” (OIT, 2005, p. 8). O documento ainda esclarece que “o termo competências abrange os conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber fazer adquiridos e aplicados num contexto específico”, assim como “o termo qualificações significa uma expressão formal das aptidões profissionais de um trabalhador reconhecidas aos níveis internacional, nacional ou sectorial” (OIT, 2005, p. 8).

Busquei então definições que distinguissem educação de formação ao longo da vida. Encontrei tal distinção no documento de Terminologia de Formação Profissional, elaborado pela Comissão Interministerial para o Emprego (CIME) de Portugal. De acordo com o documento, educação é o

Conjunto de acções e de influências tendentes a criar e desenvolver no indivíduo aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e um

comportamento que visa o desenvolvimento global da sua personalidade, a sua integração na sociedade e o seu empenhamento na transformação progressiva dessa sociedade (CIME, 2001, p. 22).

Já o conceito de formação ao longo da vida, apresentado pelo documento, corresponde ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, que significa “sistema global de educação/formação em que se integram todos os tipos e níveis de educação - pré-escolar, escolar, extra-escolar e qualquer outro tipo de educação não formal -, constituindo um processo de longo prazo que se desenvolve durante toda a vida” (CIME, 2001, p. 15). Apesar de demonstrar uma sistematização, o conceito de educação emitido pela CIME não deixa claro que considere o termo exclusivo para uma formação institucionalizada.

Diante do exposto, assumi para o objetivo geral da pesquisa a expressão educação e formação ao longo da vida, utilizada pela OIT. No entanto, refletindo sobre os termos e no decorrer da escrita da tese, a diferenciação entre os conceitos de educação e formação não se tornou significativa, uma vez que, no caso deste trabalho, diferenciar os termos poderia provocar mais uma confusão do que um esclarecimento. Tal fato se daria uma vez que trago autores que utilizam tanto o termo educação como o termo formação com o mesmo sentido. Um exemplo é Alves (2003; 2005; 2008), cujos estudos são o meu maior aporte teórico e que trata da relação entre educação e trabalho/emprego. Portanto, assumo no título do trabalho o termo formação, por considerar que este abrange todas as etapas e tipos de educação, mas esclareço que, no decorrer do trabalho, em respeito às escolhas dos autores citados, os termos educação e formação poderão ser utilizados de maneira similar.

2.1.2 Trabalho, emprego e Ocupação

O capitalismo trouxe ao conceito de trabalho uma ligação intrínseca com a remuneração. Durante muito tempo, para que uma ação humana fosse considerada trabalho, esta deveria ser remunerada. A partir da era industrial, o trabalho passa a ser associado à sua forma institucional, o emprego, tornando-se, de acordo com Casaca (2005) um sinônimo de emprego, a partir da segunda metade do século XX. Woleck (2002, p. 7) explica que a palavra emprego surgiu na língua inglesa em torno de 1400, e significava alguma tarefa ou empreitada. Somente a partir do século XIX, o emprego passa a ser entendido como “o trabalho realizado nas fábricas ou nas burocracias das

nações em fase de industrialização.” A relação entre um empregado e um empregador é o que distingue o emprego de outras atividades laborais; emprego é “a compra da força de trabalho ou da capacidade de produzir de um trabalhador por um empregador.” (MOREIRA; ANTONELO, 2011, p. 103-104).

De acordo com Liedke (1997, p. 273), o emprego torna-se uma referência para o “desenvolvimento emocional, ético e cognitivo do indivíduo ao longo do seu processo de socialização”, assim como para o seu reconhecimento social e atribuição de prestígio social. “O desemprego tornou-se fonte de tensão psicossocial, tanto do ponto de vista individual, como para a vida comunitária.”

A partir da década de 1970, porém, ocorre a chamada “crise dos empregos”, uma forte retração do trabalho industrial e assalariado. Segundo Antunes (2011, p. 437), tal retração traz maior complexificação ao trabalho, gerando novas formas e relações ao mesmo. Para Liedke (1997, p. 273) a partir da crise dos empregos, “o trabalho passa a assumir um conteúdo crescentemente intelectual, em contraposição ao conceito de físico, manual”, e isso separa, novamente, os conceitos de trabalho e emprego. Oliveira e Silveira (2012, p. 151) consideram que “a crise hoje é do emprego e não do trabalho. O emprego formal parece estar deixando de ser um território privilegiado de inserção do sujeito na estrutura social.”

Mas, apesar de ampliar as formas de inserção profissional dos sujeitos, a crise dos empregos implementou o regime de acumulação flexível, o que alavancou o crescimento da flexibilização e da precarização do trabalho, características que permeiam historicamente as formas e relações de trabalho do músico, como explanado anteriormente.

Flexibilização relativa ao mundo do trabalho é o conjunto de processos e de medidas que visam alterar as regulamentações concernentes ao mercado de trabalho e às relações de trabalho, buscando torná-las menos ordenadas e possibilitando arranjos considerados inovadores diante de uma forte tradição de controle legal das relações laborais. [...] A proposta de flexibilização contrapõe-se a essa tradição, que diz respeito às proteções que os trabalhadores obtiveram nas condições de venda e uso de sua força de trabalho e à garantia de direitos a benefícios e serviços decorrentes de sua condição de trabalhadores. (HOLZMANN; PICCININI, 2011, 196).

De acordo com Segnini (2009), mesmo sendo contrária a muitos direitos trabalhistas, tornando a vida do trabalhador insegura e instável, a flexibilização normalmente é apresentada como algo positivo no mercado de trabalho. Precarização do

trabalho foi ditada por Moreira e Antonello (2011, p. 112) como a “situação cada vez mais precária e a constante perda de direitos que os trabalhadores estão submetidos desde o advento do capitalismo como principal sistema econômico no mundo, principalmente após a década de 1970 com o regime de acumulação flexível.” Os autores ponderam que, a partir do discurso de que o trabalhador precisa cada vez mais se qualificar, buscar treinamento e possuir conhecimentos múltiplos, “o capitalismo esconde suas contradições intrínsecas, sobretudo o fato de precisar de cada vez menos trabalhadores para ser auto-sustentado e garantir sua reprodução.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 113). A própria ideia de *lifelong learning*, apresentada anteriormente, traz consigo tais contradições, uma vez que deposita no trabalhador a responsabilidade por se adequar ao mercado de trabalho e sempre atender às suas necessidades.

Em concordância, Woleck (2002, p. 10) compreende precarização das relações de trabalho como “a substituição das relações formalizadas de emprego por relações informais de compra e venda de serviços, que vêm se constituindo, principalmente, pelas formas de contratação por tempo limitado, de assalariamento sem registro, de trabalho a domicílio e outras.” O autor avalia que, em comparação ao emprego tradicional, os tipos de trabalho, como o trabalho temporário, por tempo determinado e de meio período, envolvem, na maioria das vezes, salários mais baixos, alguns benefícios a menos e menor segurança. Portanto, a realidade que a crise dos empregos dos anos setenta trouxe ao mercado geral já era conhecida dos profissionais que atuam na área de música: trabalhos temporários, muitas vezes informais, com poucos benefícios e muita instabilidade, levando à necessidade de envolvimento com vários projetos profissionais concomitantes.

As nuances do conceito de trabalho me levaram a outros conceitos importantes para as análises desse trabalho, qual seja, o conceito de ocupação. De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações, ocupação é “a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.” (BRASIL, 2002, p. 5-6). Portanto, a ocupação refere-se ao conjunto de atividades do qual provem o sustento do indivíduo. Moreira e Antonello (2011, p. 104) diferenciam ocupação de emprego ao conceber que a primeira não está subordinada diretamente a uma relação de venda da força de trabalho ao capital como o segundo.

Ao final do século XX, as atividades não remuneradas, que apesar do caráter comum de obrigação, não eram consideradas como trabalho, passam a ser consideradas como trabalho não remunerado.

O trabalho não remunerado é composto por toda uma gama de atividades que garantem a reprodução social do sistema. [...] Ignorar o trabalho não remunerado cria distorções quanto à avaliação da real capacidade produtiva de um país e reforça o descaso com aqueles que o executam. (GELINSKI; PEREIRA, 2005, p. 79).

O reconhecimento de outras formas de trabalho amplia o conceito de trabalho:

Trabalho [...] engloba todas as actividades, remuneradas ou não, de produção e distribuição de bens e serviços, desde as que são passíveis de transacção na esfera económica/concorrencial até aquelas que são prestadas à margem de qualquer relação mercantil e que se revestem de utilidade social (veja-se também e.g. Hirata e Kergoat, 1998). Neste sentido, o trabalho tanto pode ter lugar na esfera económica, no espaço doméstico, como ter expressão em actividades cívicas e de voluntariado. (CASACA, 2005, p. 5).

Portanto, o conceito de trabalho escolhido para analisar a inserção profissional dos egressos do CEM, visando o perfil multifacetado que tal profissional vem assumindo nos dias atuais, tem como base as condições do trabalho remunerado, do trabalho não remunerado e do trabalho na produção para o próprio consumo ou na construção para o próprio uso. Tal conceito engloba não somente aspectos econômicos, mas também sociais, culturais e políticos. No decorrer da tese será possível compreender que os egressos se envolvem com vários projetos, de natureza diferentes, quer sejam atividades de performance, docência ou organização; emprego ou trabalho; remunerado ou não remunerado. A ocupação dos egressos é formada não somente a partir de suas necessidades financeiras, mas a partir de suas oportunidades, escolhas e necessidades pessoais.

2.1.3 Relação entre a educação e trabalho/emprego

De acordo com Alves (2005, p. 181-182), duas rupturas históricas marcam a emergência e a evolução da problemática das relações entre educação e trabalho/emprego, enquanto problema social e como objeto de investigação. A primeira delas trata da dissociação dos espaços de educação e trabalho, o que provoca a não linearidade entre estes, como comentado anteriormente. Para a autora, uma relação de associação e causalidade linear entre educação, trabalho e emprego não encontra sustentação no plano empírico. A não linearidade desconstrói a perspectiva instrumental e adequacionista da educação perante o trabalho e o emprego. Apesar disso, tal perspectiva continua presente

não somente nas decisões e orientações políticas, mas também na base de muitas decisões dos indivíduos com relação à educação e ao trabalho/emprego. (ALVES, 2008, p. 72)

A segunda ruptura trata da dissociação entre a conclusão dos estudos e a obtenção de um emprego. Segundo Alves (2008), desde a década de 1970, a relação de associação direta entre diplomas, postos de trabalho e posições sociais vem sendo questionada e reequacionada:

Por um lado, os diplomas de ensino superior tornaram-se relativamente banais perdendo, por isso, algum do seu valor simbólico e prestígio social. Por outro lado, os contextos profissionais e económicos têm sofrido profundas alterações, o que leva diversos autores a sublinhar a incerteza e imprevisibilidade que caracterizam quer as organizações do trabalho quer os meios produtivos (tecnológicos, de equipamentos e mão-de-obra) nas sociedades contemporâneas. (ALVES, 2008, p. 68-69)

Abordando especificamente o ensino superior, Alves (2008, p. 69) considera que a própria expansão desta modalidade de formação profissional, na qual o ensino superior de elites se transformou progressivamente num ensino superior de massas, fez com que seus diplomas se tornassem uma linha de diferenciação menos significativa no mercado de trabalho, fazendo com que a empregabilidade, que a autora define como “conjunto de conhecimentos e capacidades pertinentes ao desempenho de uma dada actividade profissional”, cada vez mais dependa de um conjunto de variáveis que se relacionam não só com o diploma, mas também com o indivíduo e suas características pessoais e sociais. Apesar de apontar uma realidade europeia, a abordagem da autora também traduz a realidade brasileira a partir dos anos 2000, com a expansão do ensino superior.

[...] são também aspectos integrantes da empregabilidade: *qualidades pessoais* (por exemplo, adaptabilidade, iniciativa, auto-confiança), *competências-chave* (por exemplo, numeracia, análise crítica, criatividade, apresentações orais, comunicação escrita, ...) e *competências processuais* (por exemplo, literacia informática, resolução de conflitos, resolução de problemas, tomada de decisão, ...). Há ainda evidência de que variáveis sociológicas como a classe social (como indicam Knight e Yorke, 2004) e o género (ver síntese em Alves, 2004) têm também influência no modo como se processa a transição entre educação, emprego e trabalho. (ALVES, 2008, p. 69)

Os aspectos integrantes da empregabilidade propostos por Alves (2008) corroboram os saberes que compõem o “perfil ideal” de qualificação exposto por Manfredi (1998): o “saber fazer”, que envolve os conhecimentos práticos, técnicos e

científicos, que podem ser adquiridos de maneira formal, ou através da experiência profissional; o “saber ser”, que inclui traços de personalidade e caráter, habilidades que regem os comportamentos nas relações sociais de trabalho, “como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade”; e o “saber agir”, que diz respeito às atitudes, a maneira como o sujeito organiza os conhecimentos e habilidades, a fim de adquirir eficácia em seu trabalho.

Alves (2008, p. 70) pondera que as relações entre educação, trabalho e emprego devem ser analisadas segundo perspectivas que permitam considerar não apenas os fatores estruturais que influenciam as trajetórias do indivíduo, mas também o modo como esses se articulam com as suas particularidades e as particularidades dos seus percursos de vida. Neste tipo de análise o indivíduo é um produto complexo, fruto de processos de socialização múltiplos.

Em alternativa às visões tradicionais, desenvolvem-se perspectivas de análise que procuram dar conta do jogo e dinâmica entre os actores que mediatizam a relação entre educação, emprego e trabalho e também das inter-influências através das quais educação, emprego e trabalho se modificam mutuamente num determinado contexto social que também interfere nessa inter-relação. Para Doray e Maroy (1995) este tipo de abordagem analítica é caracterizado, justamente, pela causalidade recíproca (entre educação, emprego e trabalho) e pela consideração do efeito societal (o contexto) no modo como se estabelecem as relações entre educação, emprego e trabalho. (ALVES, 2008, p. 71)

Alves (2008) apresenta as mudanças de perspectiva das teorias que analisam as relações entre educação e trabalho/emprego. Segundo a autora, a Teoria do Capital Humano, que surge a partir dos anos de 1960, constitui uma referência inaugural e incontornável neste campo de investigação, pois permite introduzir o fator educação na análise do crescimento econômico e considera a educação como um “investimento” e não simplesmente um “bem de consumo”.

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se

torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano*. Dado que a educação se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviços de determinado valor. (SCHULTZ, 1973, p. 78)

Theodore W. Schultz, economista estadunidense da Universidade de Chicago e precursor da Teoria do Capital Humano, defendia a tese de que o pensamento econômico negligenciava considerar duas classes de investimento, a seu ver, essenciais para as circunstâncias da época: o investimento no homem e na pesquisa (SCHULTZ, 1973, p. 15). Isto significava que “o conceito tradicional de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital humano”. O conceito de capital restringia-se às formas físicas e era considerado homogêneo. Para o autor, a classificação tripartida dos fatores de produção (terra, trabalho e capital), advinda da economia clássica, apresentava limitações ao analisar o crescimento econômico da segunda metade do século XX.

O termo “capital humano”, apesar de acolhido pela área de economia, gerou e ainda gera discordâncias entre os autores, uma vez que alguns consideram impróprio “aplicar o conceito de capital aos seres humanos”. Schultz defende o conceito e o porquê de considerá-lo uma forma de capital:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano, surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital. (SCHULTZ, 1973, p. 53)

Schultz (1973, p. 31) acreditava que o crescimento do capital humano, fruto do investimento deliberado, poderia ser a característica mais singular do sistema econômico.

[...] a capacidade produtiva dos seres humanos é, no momento, vastamente muito maior do que todas as formas de riqueza tomadas em conjunto. O que os economistas não puseram em relevo é a verdade

simples de que as pessoas investem em si mesmas, e que tais investimentos são muito grandes. [...] Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar. (SCHULTZ, 1973, p. 32-33)

Apesar de priorizar a educação formal e a pesquisa organizada como principais investimentos no capital humano, Schultz (1973, p. 9) atenta para outras formas de se investir no indivíduo, como “através de um aprendizado que se faz nas próprias tarefas, da busca da informação econômica, da migração e das atividades que dão sua contribuição no terreno da saúde”. O autor também atribui importância ao “capital configurado na criança”, que se configura pela formação feita nos lares, que começa com a criação e prossegue ao longo de sua educação por toda a infância.

Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. Não obstante, em lugar algum tais fatos entram nos registros contábeis nacionais. A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido e, também isto, não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador. (SCHULTZ, 1973, p. 31-32)

A partir das ideias expostas de Schultz (1973), pondero que os investimentos no capital humano de um músico podem começar na formação proporcionada em seu lar, passando por todo o processo de formação heterogênea e contínua, nas migrações realizadas com o intuito de fazer um curso ou adquirir o emprego almejado, e até mesmo em sua prática profissional. Investir no capital humano de um profissional da área de música é empenhar para que a qualidade da sua performance seja ampliada, quer seja como performer, como professor ou os demais profissionais da área.

É preciso ressaltar também que a proposta de Schultz acaba por excluir aqueles que não têm como investir, não podem escolher, realizar migrações, porque isso exige gastos ou investimentos públicos para toda a população. O principal pressuposto desta teoria é o de que quanto mais elevado o nível de instrução de um indivíduo, mais produtivo ele é e maior salário recebe. Nesse sentido, o investimento na elevação dos

níveis educacionais da população seria traduzido, necessariamente, num maior desenvolvimento econômico do país.

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. Omiti-los, ao estudar-se o crescimento econômico, é o mesmo que explicar a ideologia soviética sem a figura de Marx. (SCHULTZ, 1973, p. 35)

De acordo com Alves (2003, p. 143), apesar da sua importância e pioneirismo para as análises das relações entre educação e trabalho/emprego, a versão original da Teoria do Capital Humano entende a inserção profissional através de uma perspectiva estática, limitando-se a inserção profissional a um momento no qual se articulam diploma e posto de trabalho, ou seja, ao momento em que o investimento em educação torna-se rentável.

Esta abordagem da inserção apresenta como principal limitação o facto de se considerar que os indivíduos escolhem e decidem de uma forma racional, apenas com base numa análise de relação custo-benefício. Neste contexto, os indivíduos deveriam ser indiferentes quanto ao tipo de emprego e à sua localização, mas tal não sucede verificando-se que os empregos têm outros atractivos para além dos níveis salariais. Quer dizer, ao longo dos anos tem sido reunida evidência empírica que demonstra que os indivíduos não são motivados, apenas, nem por uma lógica económica, nem por uma análise racional da relação entre custo e benefício subjacente às suas escolhas profissionais. De facto, as opções no plano profissional são também influenciadas por diversos factores mais ou menos valorizados por cada sujeito, como sejam a proximidade do emprego relativamente à área de residência que privilegiam, o interesse dos conteúdos da actividade de trabalho proposta, as oportunidades de carreira e progressão existentes, entre muitos outros elementos. (ALVES, 2003, p. 144)

A partir dos anos de 1970, com o advento da crise capitalista e as consequentes mudanças da estrutura econômica e ocupacional, a versão original da Teoria do Capital Humano vai sendo objeto de críticas e reformulações que dão origem a um conjunto de perspectivas teóricas. De acordo com Alves (2008, p. 184), nesta mesma década surgem as Teorias do Sinal, de Michel Spence, e do Filtro, de Kenneth Arrow, que questionam alguns pressupostos da Teoria do Capital Humano. Dentre os problemas apontados, destacam-se “as dificuldades em estabelecer as taxas de retorno dos vários

tipos e níveis de educação, bem como em calcular os retornos não-pecuniários dos investimentos efectuados”. Se há cinquenta anos, os autores consideram já não ser apropriado analisar a inserção profissional de profissões clássicas a partir de uma perspectiva estática e essencialmente racional, isto se agrava ainda mais no caso da inserção de profissionais da área de música que, normalmente, assumem atuar profissionalmente na área, apesar de uma perspectiva negativa da profissão. Como ficará claro no decorrer da tese, existe um vínculo pessoal e afetivo dos egressos do CEM com as suas atividades profissionais, ou seja, o retorno não pecuniário é muito importante para a manutenção da inserção profissional.

De acordo com Page (2010, p. 33, tradução minha), a Teoria do Sinal defende que os indivíduos possuem níveis naturais de produtividade e que os seus anos de escolaridade apenas credenciam tais níveis, ao invés de incutirem neles uma melhora. “Uma implicação do modelo é que os trabalhadores mais instruídos recebem salários mais altos porque a educação lhes proporciona uma credencial, e não por causa das habilidades adquiridas”⁶. A teoria enfatiza que o empregador não conhece a verdadeira produtividade dos indivíduos que recruta apenas os “índices” que se referem às suas características pessoais não modificáveis, como sexo e idade e os “sinais”, que são os diplomas, fatores extrínsecos controláveis pelos indivíduos. (ALVES, 2003, p. 145)

Em concordância com a teoria supracitada, a Teoria do Filtro tem como principal premissa o argumento de que o ensino superior não contribui em nenhuma hipótese para um crescimento econômico superior, mas “serve como um dispositivo de triagem, na medida em que classifica indivíduos com diferentes habilidades, transmitindo informações aos empregadores”⁷ (ARROW, 1973, p. 194, tradução minha). O autor acredita que, mesmo que o diploma de ensino superior tenha um valor informativo positivo, isso não significa que ele seja valioso socialmente.

Apesar de apresentarem vantagens com relação à versão original da Teoria do Capital Humano, Alves (2003, p. 146) analisa que as teorias supracitadas ainda não questionam a ideia de inserção profissional enquanto momento de ajustamento entre diploma e posto de trabalho.

As duas teorias têm em comum a tentativa de responder a duas críticas principais que podem ser formuladas à versão original da Teoria do

⁶ An implication of the model is that more-educated workers receive higher pay because education provides them with a credential, rather than because of acquired skills.

⁷ [...] serves as a screening device, in that it sorts out individuals of differing abilities, thereby conveying information to the purchasers of labor.

Capital Humano: uma delas sustenta que outras dimensões, não económicas, interferem nas escolhas e decisões de diplomados e empregadores e a outra defende que o desempenho profissional dos indivíduos não depende unicamente da sua formação académica. Ao longo dos anos, diferentes estudos têm vindo a produzir evidência empírica que permite suportar estas críticas. (ALVES, 2008, p. 184)

Na sociologia da educação, a autora destaca os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos da América por James Coleman em 1965, que pressupõem “a ideia de que, apesar de se verificar uma generalização do acesso ao sistema educativo a todos os estratos sociais, a progressão e sucesso escolar dos alunos não é indiferente às características sócio-económicas das suas famílias” (ALVES, 2008, p. 185)

No que diz respeito ao estudo da inserção profissional, a perspectiva das desigualdades sociais escolares permite colocar em relação a estratificação social e a relação entre educação e emprego, sublinhando-se a importância de ter em conta as variáveis sociais na análise dos percursos escolares e profissionais dos sujeitos. Com efeito, se o acesso ao trabalho está em parte relacionado com o nível e tipo de diploma obtido pelos sujeitos, podemos antever que tal acesso é também condicionado por factores sociais (ALVES, 2008, p. 186).

Nas décadas de oitenta e noventa, autores como Ben-Porath, Weiss (anos 80), Bollens e Nicaise (anos 90) desenvolvem modelos matemáticos que consideram e quantificam a taxa de crescimento do capital humano ao longo do ciclo de vida, bem como o seu desgaste em situações de desemprego e/ou inactividade. Para Alves (2008, p. 186), tais modelos contribuem para a constatação de que é necessário considerar que a qualificação engloba, além dos recursos obtidos por meio da educação, a experiência profissional, “constituindo-se como produto de um processo de aprendizagem que decorre ao longo de toda a vida activa.” Tal ideia é traduzida através das Teorias do Ciclo de vida, na visão da autora, uma versão forte da Teoria do Capital Humano.

A autora pondera que, em pelo menos um dos aspectos, estas teorias são insuficientes para analisar as relações entre educação e trabalho/emprego: o pressuposto de que as experiências profissionais serem sempre qualificantes, o que não se traduz na realidade. Tais experiências não podem ser tratadas de forma quantitativa e homogênea, podendo apresentar efeitos qualificantes muito diversos e até nulos.

Noutros termos, os anos de experiência profissional podem não trazer ao sujeito que os vivenciou um aumento ou melhoria da sua qualificação. É também de ter em consideração, a circunstância de que a qualificação dos indivíduos poderá nem sempre ser aproveitada pelos empregadores no contexto organizacional em que os trabalhadores

estejam integrados, ou seja, a sua qualificação e as competências e conhecimentos adquiridos poderão não ser pertinentes para as actividades da organização de trabalho em que o sujeito se encontra envolvido (ALVES, 2008, p. 187).

Alves (2008, p. 187-188) acredita que a evolução da Teoria do Capital Humano pressupõe o reconhecimento teórico e conceitual de que “a formação e construção da competência profissional não se restringe ao período prévio à entrada no mercado de trabalho”, mas vai muito além, podendo assumir diferentes formas segundo as características dos contextos organizacionais e das atividades laborais desenvolvidas pelos diplomados. Os percursos de inserção profissional são socialmente marcados, pois são influenciados por um conjunto diversificado e complexo de variáveis sociais, advindos das estratégias dos atores e ligados às suas trajetórias biográficas e às desigualdades sociais existentes em seu contexto.

A exposição e análises das ideias de Alves (2003; 2005; 2008) serviram de base para a análise dos percursos de inserção profissional dos entrevistados. A revisão reforça a imposição para que tais análises não sejam simplistas a ponto de estabelecer uma relação direta e mecânica da obtenção do diploma e o acesso a um posto de trabalho, sem contar a obtenção da qualificação necessária para ocupar tal posto. As análises não podem desconsiderar as influências sociais, econômicas, políticas e psicológicas do indivíduo, nem ignorar ou superestimar suas experiências profissionais. A seguir, discuto o conceito de músico profissional e apresento um constructo sobre o percurso de inserção profissional do músico.

2.2 Sobre o músico e o seu percurso de inserção profissional

2.2.1 Músico profissional

O universo da pesquisa é composto de egressos dos CEM, que afirmaram atuar profissionalmente na área de música, sendo que me propus a analisar o seu percurso de inserção profissional. Por esse motivo, busquei autores que tratassem da difícil tarefa de conceituar músico profissional. Como exposto anteriormente, ao apresentar sua missão, a CEPROM delimita o músico profissional “como aquele que aceita a responsabilidade por avançar e divulgar a música como parte integrante da vida e cujo envolvimento com a música reflete percepção, compreensão, apreciação e maestria, de

uma maneira que transmite significado para as pessoas”⁸ (CEPROM, 2016, p. 4, tradução minha).

Carruthers (2010, p. 39, tradução minha) afirma que uma definição comum para músico profissional é “alguém que ganha a vida na e pela música”⁹. Contudo, o autor considera esta definição como uma simples combinação das definições de profissional e músico, que não diferencia quem está na margem, no centro ou fora da periferia da comunidade profissional da música. Para o autor, talvez seja preciso fazer música, compor ou executar, para se juntar aos músicos profissionais. À esta luz, um músico profissional é “alguém que ganha a vida na e através da criação musical”¹⁰. Usando o exemplo do musicólogo, a não ser que este ganhe a vida compondo ou executando, não é considerado um músico profissional.

Numa visão mais ampla, Bennett (2016, p. 18-19, tradução minha) acredita que dar um enfoque holístico à profissão do músico pode promover ao músico a criação e manutenção de uma carreira satisfatória, “com flexibilidade para fazer frente às mudanças pessoais e às necessidades profissionais. Se esta realidade é percebida com medo ou entusiasmo diante do desconhecido, isso é determinado, em grande medida, pela experiência de educação formal e informal vivida pelo músico”¹¹. Analisando historicamente, Bennett (2016, p. 19) afirma que o fato dos músicos, muitas vezes, ganhar parte de seu salário em atividades não relacionadas à música, nunca foi incomum. Atualmente, mais do que nunca, os músicos exercem a profissão superando as fronteiras tradicionais. A autora defende que considerar as carreiras da área da música que não estão ligadas à performance musical, como a docência e a produção cultural, como um fracasso daqueles que não atingiram picos de um ilusório sucesso na carreira de performer, é uma visão irreal e derrotista.

[...] o sucesso consiste em conquistar uma carreira profissional sustentável, que proporcione satisfação intrínseca e ajude a definir a identidade pessoal. Isto requer uma nova forma de examinar os componentes fundamentais: os músicos, as indústrias culturais e a educação e formação orientada à interpretação. [...] os músicos são muito mais que intérpretes e seu êxito deveria ser medido não em

⁸ [...] as one who accepts responsibility for advancing and disseminating music as an integral part of life, and whose engagement with music reflects perception, understanding, appreciation, and mastery in a manner that conveys meaning to people.

⁹ [...] someone who makes a living in and by music.

¹⁰ [...] someone who makes a living in and by *creating* music.

¹¹ [...] with the flexibility to meet changing personal and professional needs. Whether these realities are greeted by fear of the unknown or with excitement and preparedness is largely determined by informal and formal training experiences.

função da quantidade de recitais e gravações, mas sim da capacidade de desenvolver uma carreira sustentável com distintas ocupações capazes de satisfazer tanto as necessidades pessoais como profissionais (BENNETT, 2016, p. 20-22, tradução minha).¹²

Analisando os conceitos apresentados e com base na literatura estudada, na análise do meu percurso de inserção profissional e nos resultados dos meus estudos anteriores, que apresentam um mercado de trabalho precário e flexível, com poucas oportunidades de atuação na performance, no qual os músicos exercem atividades diversas e muitas vezes distantes da formação que tiveram, assumo para esta tese o conceito proposto por Bennett (2008), que apresenta um músico que é muito mais que um intérprete, capaz de desenvolver uma carreira sustentável, atuar em diversos momentos do sistema cultural, enfrentando as mudanças pessoais e necessidades da profissão.

2.2.2 Constructo conceitual de percurso de inserção profissional do músico

Apresento agora o constructo conceitual do percurso de inserção profissional do músico, em especial, do músico que passa por uma educação formal, apresentado após a primeira etapa da pesquisa (Figura 1). De acordo com Martins e Pelissaro (2005, p. 83), “para explorar empiricamente um conceito teórico, o pesquisador precisa traduzir a assertiva genérica do conceito em uma relação com o mundo real, baseada em variáveis e fenômenos observáveis e mensuráveis, ou seja, elaborar um constructo e operacionalizá-lo”. Para os autores, os constructos possuem uma existência sistêmica, podendo “ser entendidos como operacionalizações de abstrações que os cientistas sociais consideram nas suas teorias”.

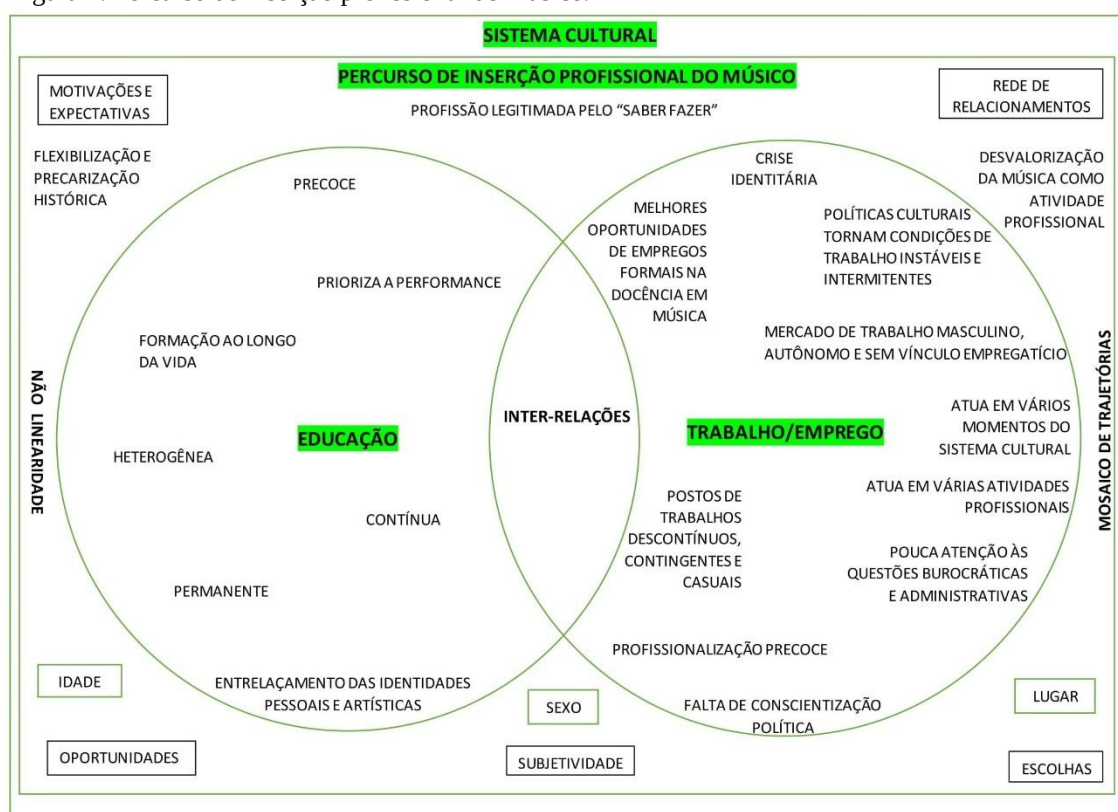
Um constructo é uma variável – conjunto de termos, de conceitos e de variáveis –, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar empiricamente um conceito dentro de um quadro teórico específico. Como se pode depreender, um constructo poderá ser um embrião de um modelo (MARTINS; PELISSARO, 2005, p.83).

Na sequência, busco clarificar e desenvolver as ideias expostas na figura 1, cuja proposta de constructo ainda era difusa e rudimentar. Primeiramente, pondero que

¹² [...] success is the achievement of a sustainable career within which intrinsic satisfaction is found and self-identity established. This requires a fresh new look at the key elements: the musician, the cultural industries and performance-based education and training. [...] musicians are much, much more than performers, and that success as a musician should be measured not by the number of recitals and recordings, but by the ability to build a sustainable career with a variety of different roles that satisfy both personal and professional needs.

os percursos de inserção profissional dos músicos ocorrem dentro de um ou mais sistemas culturais, considerados por Rubim (2011, p. 106) como complexos conjuntos de “momentos que se complementam e dinamizam a vida cultural”. O funcionamento desses sistemas é fator determinante para se traçar tais percursos, tanto através dos espaços de educação oferecidos, sendo a Formação um momento do sistema cultural essencial para a fluidez do movimento cultural, quanto através do funcionamento dos espaços de trabalho/emprego.

Figura 1: Percurso de inserção profissional do músico.



Uma vez que considero que o percurso possa ocorrer em sistemas culturais diferentes, me refiro aos lugares pelos quais os músicos podem percorrer durante sua formação e/ou trabalho/emprego, cujos sistemas culturais podem funcionar de maneira totalmente diferente. A complexidade do sistema cultural não depende apenas do tamanho e da população das localidades, mas também de como o Estado, os indivíduos e as diversas instituições e setores se comportam em relação à cultura. Pensando em exemplos práticos, das cidades que abrigam os CEM pesquisados, as três menores possuem bandas de música. Em duas destas cidades, a presença das bandas interfere no funcionamento do CEM, o conservatório recebe alunos formados inicialmente pela banda e vice-versa, e

muitos dos instrumentos oferecidos pelo CEM, estão contidos na formação instrumental da banda. Porém, em uma das cidades, o funcionamento do conservatório não sofre interferência nenhuma da banda de música da cidade. Outro exemplo diz respeito ao egresso do CEM que opta por ficar em suas cidades ou ir para uma cidade com uma vida cultural mais agitada, e, conseqüentemente, um mercado de trabalho mais amplo e uma maior diversidade de atividades profissionais. Provavelmente, as oportunidades de trabalho/emprego serão bastante distintas.

Como dissertado no primeiro capítulo, a inserção profissional acontece entre os espaços de educação e trabalho/emprego, de maneira, cada vez mais, não linear. A crise de empregos dos anos de 1970 complexifica as relações profissionais, uma vez que diminui as oportunidades de emprego e leva os indivíduos a buscarem novas alternativas de se manterem no mercado (ALVES, 2003). O mundo pós-moderno, globalizado e conectado, traz uma gama de novas atividades profissionais e oportunidades de profissionalização como nunca visto anteriormente, o que gera um “mosaico de trajetórias” profissionais dos indivíduos (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012). Isso faz com que o indivíduo da atualidade se permita vivenciar experiências profissionais diversificadas, como experimentar uma modalidade de formação profissional sem o compromisso de se inserir no mercado, e recomeçar profissionalmente quantas vezes forem necessárias.

Tanto os espaços de educação como os espaços de trabalho/emprego do músico são influenciados pelas características de sua profissão, pelos elementos subjetivos e pelos fatores secundários que influenciam a inserção profissional, idade, sexo e lugar, defendidos por Alves (2003). Concebo o percurso de inserção profissional do músico como peculiar, em comparação à inserção profissional de outros profissionais que são dependentes primeiramente de um diploma para começar a exercer a profissão. Como referido anteriormente, a profissão do músico se legitima pelo “saber fazer” (MORATO, 2009). Na maioria dos espaços de atuação do músico, excluindo alguns empregos da docência que exigem licenciatura e algumas orquestras que exigem bacharelado, o que valida a presença do músico naquele espaço é a qualidade da sua produção musical. Tal fato faz com que as esferas do campo de inserção profissional (preparação, transição e integração) apresentadas por Franzói (2011), sejam, em muitos percursos, mescladas, porque diferentemente dos percursos de outras profissões, a esfera de preparação, ligada à educação formal, não precisa, necessariamente, ser a primeira. Existem casos de músicos que já atuavam profissionalmente quando foram buscar educação formal. Isso

acentua a não linearidade do percurso de inserção profissional do músico e complexifica o mosaico de trajetórias na área.

Pondero que a não linearidade no percurso de inserção profissional do músico é histórica e acontece desde muito antes da inserção profissional ser considerada um problema social, nos anos de 1970. O músico convive com a precarização e flexibilização do seu trabalho, características comuns ao mercado de trabalho geral da atualidade, desde os primórdios da profissão. No decorrer da história, o músico já foi escravo, foi servo, viveu à mercê do patrocínio de nobres e família abastadas, trabalhando para atender os seus gostos e vontades, sendo que, hoje, vive de cachê, envolvendo-se em múltiplas atividades profissionais, em sua maioria casuais, contingentes e descontínuas. O histórico de precarização e flexibilização da profissão impulsiona uma desvalorização do trabalho do músico, que, muitas vezes, não é considerada uma atividade profissional como as demais, pelos vários segmentos da sociedade.

Busquei resumir os elementos subjetivos, que influenciam todo o percurso de inserção profissional do músico, em cinco pontos, elencados a partir da análise do meu percurso de inserção profissional: a subjetividade do indivíduo, ou seja, como ele se posiciona e se comunica com o mundo e a sociedade, acreditando que esse posicionamento e comunicação são frutos da soma de fatores biológicos com o meio (família, escola, religião, amigos, crenças, cultura); as motivações e expectativas que movem os indivíduos; as oportunidades que surgem no seu percurso; a rede de relacionamentos que é formada e que pode influenciar nos rumos do seu percurso; e as escolhas que o indivíduo vai fazendo ao longo do caminho.

Os últimos fatores que aponto como influenciadores do percurso de inserção profissional do músico são os fatores secundários já indicados por Alves (2003): idade, uma vez que a preparação e profissionalização do músico acontece normalmente de maneira muito precoce; sexo, considerando que o mercado do músico é, essencialmente, masculino e, paradoxalmente, percebe-se uma procura maior de mulheres pela formação profissional em música, o que demonstra, dentre outros motivos, uma relação com a música ainda diletante por parte das mulheres; e lugar, porque é determinante para as oportunidades e escolhas que o músico faz no decorrer do seu percurso.

Abordando especificamente a esfera da educação em música, classifico-a, de acordo com a literatura estudada, como precoce, o que proporciona uma fusão das identidades pessoal e artística do músico (WELLER, 2014), heterogênea, contínua, permanente (SEGNINI, 2014), ou seja, uma formação ao longo da vida que contempla

espaços de aprendizagem formais, não-formais e informais. Tais características, atreladas à legitimização da profissão através do “saber fazer”, provocam uma profissionalização precoce do músico. Julgo necessário apontar também que a formação profissional direcionada aos músicos ainda é muito voltada para a formação do performer e, já abordando o trabalho/emprego do músico, é sabido que o músico atualmente se envolve em várias atividades profissionais, em momentos distintos do sistema cultural.

Como nos aponta Segnini (2011), o mercado de trabalho do músico é predominantemente masculino, autônomo e sem vínculo empregatício, sendo que as melhores oportunidades de empregos formais muitas vezes estão na área da docência e não na área da performance, como egressos de cursos técnicos de canto e instrumento e bacharéis anseiam. Em contraposição, como constata alguns autores, o principal foco da formação profissional ainda é o treinamento musical, numa época em que os músicos exercem atividades que vão além do tocar e cantar (BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2010; LANCASTER, 2008; REQUIÃO, 2004; SMITH, 1996), e a formação erudita e solística (DRUMMOND, 1998; LANCASTER, 2008; LEHMAN, 1996; SCHIPPERS, 2004; SMITH, 1996). Tal fato gera uma incompatibilidade entre as expectativas dos alunos, das instituições (CARRUTHERS, 2010) e, acrescento, do mercado de trabalho. Isso, a meu ver, pode gerar uma crise de identidade no músico que foi formado para ter sucesso e atuar como performer, e que, em muitos casos, foi levado a acreditar que a docência ou outra atividade da área de música são atividades menores que a atividade do performer, como considera Bennett (2016). A mesma autora pondera que todas as atividades profissionais da área são importantes e, como reafirma Rubim (2011), sem a harmonia dos seus vários momentos, o sistema cultural não funciona.

Nesse cenário, seria significativa uma formação profissional em música que preze pela identidade do músico a ser formado (BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2006; REID; BENNETT, 2014) e que cultive uma cultura de profissionalização. Uma formação profissional que superioriza as atividades de performance, perde na formação do ser humano e do profissional, provocando grandes danos à própria área, pois não contribui para a formação e manutenção de uma classe profissional com plena conscientização política e atenta às questões burocráticas e administrativas (PUCCI, 2014), fatores também essenciais para o bom funcionamento do sistema. As políticas públicas que visionam a área também contribuem para as condições de trabalho instáveis e intermitentes do músico (SEGNINI, 2012), mas para que algo possa ser mudado, a área de música precisa reagir, pois somente uma reação iniciada de

dentro para fora da área pode dar resultados capazes de modificar a maneira como a sociedade nos enxerga e pensa as políticas da nossa área. Para isso, a formação profissional pode contribuir bastante.

Entre as esferas da educação e formação ao longo da vida e do trabalho/emprego dos músicos estão suas inter-relações, que serão aprofundadas nesta tese. O próximo capítulo apresenta as bases metodológicas da pesquisa que propus para atestar o constructo conceitual proposto.

Capítulo III - O itinerário metodológico da pesquisa

3.1 Definições da pesquisa

Após realizar alguns estudos de cunho quantitativo, que buscaram generalizações sobre o universo dos egressos dos CEM, optei por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, que me levou a um ordenamento conceitual, que possibilitou, de forma integrada com o constructo conceitual, compreender as inter-relações entre a formação e o trabalho/emprego dos egressos dos CEM. Retomando o debate sobre pesquisa qualitativa, a grosso modo, ela é aquela que produz resultados evitando procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação e visando compreender e interpretar experiências individuais dentro dos contextos em que foram vivenciadas (BAUER; GASKELL, 2002; GOLDENBERG, 2004; STRAUSS; CORBIN, 2008). Bauer e Gaskell (2002, p.20) enfatizam que optar por pesquisas quantitativas ou qualitativas é, num primeiro momento, “uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análises” e, num segundo momento, “sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento”. A pesquisa qualitativa, opção escolhida do presente trabalho, pode ser usada tanto para explorar áreas que pouco se sabe ou que se sabe muito, com o intuito de se alcançar novos entendimentos.

A escolha pela abordagem qualitativa para a presente pesquisa se deu, conseqüentemente, num momento em que os dados obtidos nos estudos anteriores não eram suficientes para decifrar detalhes e nuances da inserção profissional dos egressos dos CEM. Para isso, busquei novos dados a partir da experiência de outros indivíduos e da minha própria experiência dentro do contexto estudado. De acordo com Goldenberg (2004, p. 19), “os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas”.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 29), optar pelo enfoque quantitativo ou qualitativo é apresentar “posições epistemológicas profundamente diferentes”. Em concordância, Sautu et al. (2005, p. 40, tradução minha) relevam que a pesquisa quantitativa está associada ao paradigma positivista e pós-positivista e que a pesquisa qualitativa está associada ao paradigma construtivista, comparando suas principais características metodológicas. Com relação aos diversos posicionamentos dentro da pesquisa qualitativa, os autores apontam que, de acordo com a posição ontológica, a realidade pode ser caracterizada como subjetiva e múltipla; que, a partir da sua posição

epistemológica, “o investigador está imerso na realidade que deseja investigar”¹³, assumindo que existe uma interação entre ambos e que a influência mútua faz parte do processo de investigação; e, axiologicamente, “o investigador assume que seus valores formam parte do processo de conhecimento e reflete acerca deles”¹⁴. No que diz respeito às escolhas metodológicas, os autores consideram que os procedimentos mais usados para construir a evidência empírica da pesquisa são conceitos e categorias que emergem de forma indutiva ao longo da investigação; que “múltiplos fatores se influenciam mutuamente”; que a pesquisa qualitativa apresenta, normalmente, um “desenho flexível e interativo”; que na análise de dados se privilegia a “análise em profundidade e o detalhe em relação ao contexto”; e que prevalece no processo de investigação a “confiança e autenticidade”¹⁵.

Com tudo isso, proponho neste trabalho um constructo conceitual, resultado de conflitos e interações de um referencial teórico e uma revisão de literatura na área em contraposição a resultados empíricos, advindos de estudos anteriores e da análise do meu percurso de inserção profissional. O constructo será analisado a partir dos resultados dos instrumentos de coleta de dados propostos na sequência. Tal análise contribuiu para a compreensão das inter-relações entre a formação e o trabalho/emprego dos egressos dos CEM e, conseqüentemente, para a compreensão da inserção profissional da área de música, que apresenta suas distinções e peculiaridades. O trabalho é baseado numa pesquisa qualitativa, que se ateve a nuances e detalhes do conceito investigado, fazendo emergir dele aspectos que não podem ser compreendidos sem o auxílio de lentes. Deste modo, privilegiei a descrição densa dos dados e o olhar interpretativo para os possíveis diálogos entre a formação em música e o trabalho/emprego na área.

3.2 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa é composto por egressos dos cursos técnicos dos CEM, que afirmaram estar inseridos profissionalmente na área de música, de maneira exclusiva ou parcial.

¹³ El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar.

¹⁴ El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello.

¹⁵ Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación; Múltiples factores se influyen mutuamente; Diseño flexible e interactivo; Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto; Confianza y autenticidad.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Escolhi para minha pesquisa dois instrumentos de coleta de dados: o questionário autoadministrado via internet e a entrevista. O primeiro instrumento foi aplicado antes mesmo da definição e realização de minha pesquisa de doutorado, no ano de 2014, durante a realização do mestrado. O questionário foi destinado aos egressos dos cursos técnicos de instrumento e canto de dez dos doze CEM, dos anos de 2010, 2011 e 2012.

Escolhi esse instrumento devido ao tempo disponível para a coleta, ao número de egressos que seriam investigados e à diversidade de localidades dos conservatórios. O questionário foi elaborado exclusivamente para a presente pesquisa, tendo como base autores que abordam a elaboração de questionários autoadministrados para *surveys*, como Babbie (1999) e Fowler Jr. (2011); as possibilidades de trabalho na área de música, apresentadas por Salazar (2010); e os exemplos de questionários apresentados pela pesquisa nacional de egressos de cursos técnicos (BRASIL, 2009) e pelos meus estudos anteriores (PIMENTEL, 2011; PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012). [...] O questionário foi dividido em cinco partes: dados de identificação; informação sobre a formação profissional recebida; avaliação sobre a formação profissional recebida; visão sobre o mercado de trabalho na área de música e atividades profissionais e condições de trabalho (PIMENTEL, 2015, p. 69-70).

Apliquei o questionário através da plataforma de questionários *on-line* *Survey Monkey*. Tinha uma população de 607 egressos, busquei o contato de todos e consegui o e-mail de 467 destes egressos, através dos quais enviei o questionário. Obtive 315 respostas, ou seja, 51,89% da população. Apesar do questionário ser aplicado naquele momento, o instrumento emergiu alguns dados que só foram devidamente analisados neste trabalho de pesquisa. Considerando a profundidade e a riqueza do questionário, este instrumento deu base para a concepção desta pesquisa, sendo que seus dados foram imprescindíveis para que eu encontrasse os perfis de egressos dos CEM apropriados para participar do meu segundo instrumento de coleta de dados.

Como supracitado, na presente pesquisa, foram utilizadas apenas as respostas individuais dos egressos que afirmaram estar inseridos profissionalmente na área de música, de maneira exclusiva ou parcial. Sendo assim, não houve análise estatística. Todas as respostas dadas por tais egressos foram analisadas, em especial, aquelas que tratavam da sua formação e atuação profissional, buscando-se levantar um perfil do participante. Ao final, foram elencados os principais perfis encontrados. O apêndice A

apresenta as questões do questionário que foram analisadas qualitativamente para a presente pesquisa.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é compreender, discutir e analisar como egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) estabelecem, em seus percursos de inserção profissional, inter-relações da educação e formação com o seu trabalho/emprego, fez-se necessário analisar o percurso de inserção profissional, considerando o universo mais abrangente do que apenas aquele constituído na educação formal dos pesquisados. Acredito que, em muitos casos, tais percursos não estavam plenamente evidentes para os egressos, o que exigiu uma construção conjunta entre pesquisadora e pesquisado. Em consequência disso, o segundo instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista, sendo que busquei autores que defendessem um tipo de entrevista que atendesse às peculiaridades da pesquisa.

Gulbrium e Holstein (2003, p. 3) reconhecem que a presente era das entrevistas assumiu o que eles chamam de “sensibilidades pós-modernas”. Diante disso, a entrevista na pós-modernidade passa a ter vários propósitos e o seu formato é construído tanto dentro da entrevista, como a partir de interesses de pesquisa pré-designados.

Os papéis das entrevistas são menos claros do que eram antes; em alguns casos, são até trocados para promover novas oportunidades para entender a forma e a evolução dos eus e da experiência [...] *Reflexividade, poética e poder* são palavras de ordem enquanto o processo de entrevista é refratado através das lentes das linguagem, conhecimento, cultura e diferença. (GULBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 3, tradução minha, grifos dos autores)¹⁶

Tomei como base o princípio do discurso “cooperativamente construído”. Sendo assim, o entrevistado constrói com o entrevistador o discurso produzido durante as entrevistas (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 10-11). Busquei tratar as entrevistas realizadas nesta etapa como um evento interacional, “no qual as pessoas articulam a produção de identidades sociais”.

¹⁶ Interview roles are less clear than they once were; in some cases they are even exchanged to promote new opportunities for understanding the shape and evolution of selves and experience. Standardized representation has given way to representational invention, where the dividing line between fact and fiction is blurred to encourage richer understanding. *Reflexivity, poetics, and power* are the watchwords as the interview process is refracted through the lenses of language, knowledge, culture, and difference.

Portanto, concebo as entrevistas da presente pesquisa a partir da chamada entrevista ativa, defendida por Gulbrium e Holstein (2003, 67-80), com base na perspectiva construcionista.

Conceber a entrevista como *ativa* significa atender mais aos modos pelos quais o conhecimento é reunido do que normalmente acontece nas abordagens tradicionais. Em outras palavras, entender *como* o processo de construção de significado se desdobra na entrevista é tão crítico como apreender *o que* é solicitado e transmitido de forma substancial. O *como* da entrevista, é claro, refere-se aos procedimentos interativos e narrativos de produção de conhecimento, não somente aos procedimentos técnicos. O *o que* pertence às questões que norteiam a entrevista, o conteúdo das perguntas e as informações substantivas comunicadas pelo entrevistado. Um duplo interesse no *como* e no *o que* da produção de significado anda de mãos dadas com uma apreciação da atividade constitutiva do processo de entrevista. (GULBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 68, tradução minha, grifos dos autores)¹⁷

Para tanto, elaborei um roteiro básico (Apêndice C) para nortear as entrevistas, mas para cada entrevista foi realizado um estudo prévio do perfil do egresso, construído por meio das respostas do questionário, para que a entrevista pudesse ser melhor direcionada e adaptada às especificidades do percurso de cada egresso. Como os egressos entrevistados não tinham o conhecimento amplo dos objetivos da proposta e do conceito de inserção profissional que estava por trás da construção da entrevista, busquei, antes de iniciar a entrevista, contextualizar o entrevistado sobre os rumos da minha pesquisa, e o que estava buscando com ela. Busquei esclarecer os propósitos da entrevista, tanto no momento em que entrei em contato com os egressos, quanto na introdução da entrevista, com o intuito de dar abertura para que o entrevistado pudesse se empoderar também, considerando que ele teria mais informações sobre a situação de comunicação em que se encontrava, “de forma a ter condições de melhor se posicionar nela” (ROLLEMBERG, 2013, p. 44-45). Como considero a inserção profissional um processo longo, considerei importante que os egressos pensassem previamente sobre o tema da pesquisa, visto que poderiam rememorar fatos significativos para serem citados durante as entrevistas.

¹⁷ Conceiving of the interview as *active* means attending more to the ways in which knowledge is assembled than is usually the case in traditional approaches. In other words, understanding *how* the meaning making process unfolds in the interview is as critical as apprehending *what* is substantively asked and conveyed. The *hows* of interviewing, of course, refer to the interactional, narrative procedures of knowledge production, not merely to interview techniques. The *whats* pertain to the issues guiding the interview, the content of questions, and the substantive information communicated by the respondent. A dual interest in the *hows* and *whats* of meaning production goes hand in hand with an appreciation for the constitutive activeness of the interview process.

Antes de realizar a entrevista, foi apresentado ao egresso o Termo de Consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), que garante o anonimato dos entrevistados e me garante a utilização, parcial ou integral, das informações concedidas na entrevista, exclusivamente para fins acadêmicos. No caso das entrevistas que foram realizadas online, eu enviava o termo em formato PDF antes da realização da entrevista e os egressos imprimiram e me devolveram no formato digitalizado. Solicitei a cada egresso que escolhesse um codinome que, de preferência, fizesse referência à sua relação com a música ou à sua atuação profissional, com o intuito de facilitar a identificação dos egressos por parte do leitor.

3.4 Seleção dos egressos

Os egressos foram selecionados a partir da análise das suas respostas individuais dadas no questionário. Tais respostas foram exportadas em formato PDF da plataforma de questionários online *Survey Monkey*, após a realização da coleta de dados. O *survey* realizado teve a participação de 315 egressos, mas foram analisadas apenas as respostas dos 54 egressos que afirmaram estar inseridos profissionalmente na área de música, de forma exclusiva, e dos 45 egressos que afirmaram estar inseridos profissionalmente na área de música e em outra área profissional. A análise das respostas permitiu o acesso a informações singulares sobre os egressos, o que contribuiu para uma melhor definição dos perfis mais indicados para participar desta pesquisa. Busquei selecionar egressos que apresentassem as mais diversificadas experiências, tanto na sua educação e formação ao longo da vida, como nas experiências profissionais. Apesar de não ser prioridade, busquei formar uma amostra que apresentasse variedade de sexo, raça, faixa etária, CEM de origem e instrumento cursado no curso técnico.

Para analisar as respostas, elaborei um quadro com a finalidade de dividir os egressos pelas suas experiências formativas e profissionais. As experiências ligadas à sua educação e formação ao longo da vida foram: começou a estudar no CEM quando criança; começou a estudar no CEM na adolescência ou fase adulta; começou a estudar música em outro lugar, antes de ingressar no CEM; formação em espaços não formais ou informais (aulas particulares, escolas de música particulares ou outros conservatórios, festivais de música, *masterclasses*, autodidatismo, educação básica, etc); cursou outro curso técnico; cursou bacharelado; cursou licenciatura. As experiências profissionais demarcadas foram: já estava inserido na área de música, quando buscou o CEM; já estava

inserido em outra área profissional, quando buscou o CEM; trabalha exclusivamente com performance; trabalha exclusivamente com docência; trabalha com performance e docência; trabalha com performance, docência e organização; trabalha com performance e organização.

Após estudar as respostas de cada egresso, formei grupos de egressos que tinham perfis similares ou inter-relacionados. Cheguei a 16 grupos distintos de perfis. Através da rede social *Facebook*, busquei o perfil do egresso estudado para investigar informações, fotos e postagens que me indicassem se o egresso continuava atuando na área de música ou não. Encontrei a maioria dos egressos na rede social e selecionei os egressos que, a partir do seu perfil, demonstravam que tinham uma atuação significativa da área.

3.5 Egressos selecionados

Apresento o grupo de egressos que foi selecionado para participar da pesquisa. Na primeira etapa da pesquisa, apresentei um grupo de dezesseis egressos, sendo que naquele momento, apenas uma egressa foi contatada e entrevistada. Além da lista dos egressos escolhidos, prioritariamente, para a coleta de dados, elenquei egressos com perfis similares aos escolhidos, visto que, diante da recusa ou falta de retorno de algum egresso, esse fosse substituído.

Os egressos foram contatados pelo Messenger da rede social Facebook e pelo aplicativo WhatsApp. Dos dezesseis egressos apresentados, apenas dois não deram um retorno positivo para participar da pesquisa, sendo substituídos por egressos com perfis aproximados. Nestes casos, serão apresentados na lista os dois perfis, o perfil do egresso que recusou e o perfil do egresso que aceitou. As informações foram retiradas das respostas dos egressos ao meu questionário, cuja coleta de dados foi realizada no período entre 06 de junho e 15 de agosto de 2014:

Perfil 01: Licenciatura em música e atuação em contextos não formais.

Egresso 1: sexo feminino, 24 anos¹⁸, considera-se preta, tem nível superior e é egressa do CEM de Montes Claros, curso técnico de violão. Antes de ingressar no curso técnico, estudou música através de aulas particulares. Buscou o curso técnico por gostar de música. Deu continuidade aos seus estudos cursando licenciatura. No momento em

¹⁸ As idades dos egressos não foram atualizadas.

que respondeu o questionário, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há sete anos, atuando como professora particular. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 50 horas, ganhar até três salários mínimos e estar satisfeita com seu trabalho.

Perfil 2: Curso técnico em canto com atuação principal em música popular.

Egresso 2: sexo feminino, 30 anos, considera-se branca, tem nível superior e é egressa do CEM de Pouso Alegre, curso técnico de canto. Antes de ingressar no curso técnico, estudou em escolas de música particulares e atuava como cantora em bandas de bailes e eventos, além de atuar em outra área profissional. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como cantora, com interesse específico em música popular brasileira. Deu prosseguimento aos estudos através de outro curso técnico, de licenciatura e aulas particulares. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há dois anos, atuando como cantora, diretora artística, professora particular e professora de escola de música particular, além de atuar em estúdios de gravação e projetos culturais. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 20 horas, ganhar até dois salários mínimos e estar satisfeita com seu trabalho, apesar de afirmar que sua remuneração estava abaixo da média do mercado.

Perfil 3: Musicalizado no CEM desde a infância; bacharelado em música com atuação em performance de música erudita.

Egresso 3: sexo feminino, 19 anos, considera-se parda, tem nível médio e é egressa do CEM de Montes Claros, curso técnico de flauta transversa. Estudou no CEM desde a musicalização e antes de ingressar no curso técnico atuava como instrumentista na orquestra da cidade e outros grupos instrumentais e corais. Buscou o curso técnico para dar continuidade aos seus estudos no CEM, para tocar em grupos instrumentais e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através do bacharelado e de cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há três anos, atuando como fagotista em orquestras e bandas marciais. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 20 horas e estar satisfeita com seu trabalho.

Perfil 4: Não deu prosseguimento aos seus estudos musicais.

Egresso 4: sexo feminino, 26 anos, considera-se branca, tem nível superior e é egressa do CEM de Ituiutaba, curso técnico de acordeão. Antes de ingressar no curso técnico estudou música através de aulas particulares. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como professora de música e não deu prosseguimento aos estudos

musicais. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há quatro anos, atuando como professora de conservatório. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 20 horas, ganhar até um salário mínimo, ser funcionária pública concursada e estar satisfeita com seu trabalho.

Perfil 5: Licenciatura e bacharelado; atuação em atividades distintas na área.

Egresso 5: sexo masculino, 24 anos, considera-se preto, tem nível superior e é egresso do CEM de Araguari, curso técnico de guitarra. Antes de ingressar no curso técnico, estudou música através de aulas particulares e atuava profissionalmente em várias atividades como em bandas de bailes, banda autoral, tributo ou cover, música ao vivo em casa de show, teatro, boates ou bares e eventos, como arranjador e instrumentista (violão e guitarra). Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista, para dar continuidade aos seus estudos no CEM e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através de outro curso técnico, de licenciatura, de bacharelado, aulas particulares, cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses e, segundo ele, tocando com pessoas diferentes, de outras experiências musicais. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há mais ou menos seis anos, atuando em banda autoral, tributo ou cover, música ao vivo, como arranjador e professor particular, além de projetos culturais e sociais que envolvam a música. Afirmou também que, considerando os ensaios, as aulas e o fato de tocar na noite, tinha uma carga horária semanal de trabalho de mais ou menos 120 horas, ganhava até três salários mínimos, estava satisfeito com seu trabalho e se assumiu como autônomo/prestador de serviço.

Perfil 6: Curso técnico de canto, atuação principal na área da música erudita.

Egresso 6: sexo feminino, 22 anos, considera-se branca, tem nível superior e é egressa do CEM de Juiz de Fora, curso técnico de canto. Estudou no CEM desde o curso de Educação Musical e, antes de ingressar no curso técnico, também fez aulas particulares. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como cantora lírica, especializada em ópera e música de câmara, e professora de música, para dar continuidade em seus estudos no CEM, para cantar como solista e em grupos e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através do bacharelado, de aulas particulares e de cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses. Em 2014, afirmou trabalhar, exclusivamente, na área de música há dois anos, atuando como cantora em eventos e em casa de shows, teatro, boates ou bares com música ao vivo, como arranjadora, regente de corais e como professora particular, de escola de música particular e de conservatório.

Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 19 horas, estar insatisfeita com seu trabalho e ser empregada sem carteira assinada.

Perfil 7: Atuação profissional anterior ao curso técnico; emprego no setor público.

Egresso 7: sexo masculino, 47 anos, considera-se branco, tem nível médio e é egresso do CEM de Visconde do Rio Branco, curso técnico de trombone. Antes de ingressar no curso técnico, estudou música através de aulas particulares e atuava profissionalmente em várias atividades como arranjador e trombonista em bandas de bailes, música ao vivo e tinha emprego público em banda municipal ou militar. Buscou o curso técnico para dar continuidade aos seus estudos no CEM e por gostar de música. Não deu prosseguimento aos seus estudos musicais. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há 24 anos, atuando em banda municipal ou militar (emprego público). Afirmou também que tinha uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas, ganhava até cinco salários mínimos e estava muito satisfeito com seu trabalho.

Perfil 8 Musicalizado no CEM e outros contextos desde a infância; atuação profissional vem desde a infância ou adolescência.

Egresso 8: sexo masculino, 19 anos, considera-se branco, tem nível superior e é egresso do CEM de Varginha, curso técnico de bateria. Estudou no CEM desde a musicalização e em escolas particulares de música e antes de ingressar no curso técnico atuava como instrumentista em banda tributo ou cover e atuava como professor em escolas particulares de música. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista, para dar continuidade em seus estudos no CEM, para tocar em grupos instrumentais e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através da licenciatura. Em 2014, apesar da pouca idade, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há dez anos, atuando como instrumentista em banda tributo ou cover. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 2 a 4 horas, ser autônomo e estar satisfeito com seu trabalho.

Perfil 9: Musicalizado através de aulas particulares e/ou autodidatismo desde a infância; atuação profissional em diversas áreas da música.

Egresso 9: sexo masculino, 24 anos, considera-se pardo, tem nível superior e é egresso do CEM de Varginha, curso técnico de bateria. Antes de ingressar no curso técnico estudou música através de aulas particulares e autodidatismo, e atuava como instrumentista em banda tributo ou cover. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista, especialmente no estilo gospel, e professor de música, para dar

continuidade em seus estudos no CEM, para tocar como solista e em grupos instrumentais e por gostar de música. Para ele, o curso técnico não atendeu às suas expectativas. Deu prosseguimento aos estudos através da licenciatura. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há dez anos, atuando como instrumentista, cantor, compositor, arranjador em banda autoral, banda tributo ou cover, gravadora, como professor particular e em projetos sociais. Afirmou também ter uma carga horária de trabalho de 8 horas diárias, ganhar até dois salários mínimos, ser autônomo e estar insatisfeito com seu trabalho.

Perfil 10: Musicalizado no CEM e em outros contextos desde a infância ou adolescência; licenciatura; atuação na área de música popular.

Egresso 10: sexo masculino, 24 anos, considera-se pardo, tem nível superior e é egresso do CEM de Diamantina, curso técnico de percussão. Estudou no CEM desde o curso de Educação Musical e antes de ingressar no curso técnico também estudou música na Banda Sinfônica Prefeito Antônio de Carvalho Cruz, além de atuar como instrumentista em banda de baile, música ao vivo e bandas marciais. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista de música popular, para dar continuidade em seus estudos no CEM e por gostar de música. Para ele, o curso técnico superou as suas expectativas. Deu prosseguimento aos estudos através da licenciatura e de aulas particulares. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há dez anos, atuando como instrumentista em banda tributo ou cover, banda de baile, música ao vivo e na orquestra sinfônica da cidade ou banda municipal ou militar. Afirmou também que tinha uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas, ganhava até três salários mínimos e estava muito satisfeito com seu trabalho.

Perfil 11: Musicalizado no CEM; atuação como professor(a) de escola de educação básica.

Egresso 11: sexo feminino, 45 anos, considera-se preta, tem nível superior e é egressa do CEM de Pouso Alegre, curso técnico de canto. Estudou no CEM desde o curso de Educação Musical e antes de ingressar no curso técnico já ensinava música em escola de educação básica. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como professora de música e regente de coro, para dar continuidade aos seus estudos no conservatório, para cantar em grupos musicais e por gostar de música. A egressa não deu prosseguimento aos estudos musicais. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há doze anos, atuando como professora de escola da educação básica.

Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 24 horas, ganhar até três salários mínimos, ser funcionária pública concursada e estar satisfeita com seu trabalho.

Substituído por: sexo feminino, 56 anos, considera-se branca, tem nível superior e é egressa do CEM de Pouso Alegre, curso técnico de canto. Estudou no CEM desde o curso de musicalização e antes de ingressar no curso técnico já ensinava música em escola de educação básica. Buscou o curso técnico para dar continuidade aos seus estudos no conservatório e por gostar de música. A egressa não deu prosseguimento aos estudos musicais. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há doze anos, atuando como professora de escola da educação básica. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 20 horas, ganhar até três salários mínimos, ser funcionária pública concursada e estar satisfeita com seu trabalho.

Perfil 12: Musicalizado no CEM desde a infância; atuação em diversas áreas da música.

Egresso 12: sexo feminino, 22 anos, considera-se indígena, tem nível superior e é egressa do CEM de Varginha, curso técnico de piano popular. com música ao vivo em casa de shows, teatros, boates ou bares, banda tributo ou cover, eventos diversos, corais, dava aulas particulares e na educação básica, organizava eventos e atuava em projetos culturais e sociais. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista, especialmente em bossa nova, professora de música e regente, para dar continuidade em seus estudos no CEM, para cantar como solista e em grupos, por gostar de música e por hobby. Deu prosseguimento aos estudos através de aulas particulares e de cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há seis anos, atuando nas mesmas atividades nas quais atuava antes de ingressar no curso técnico. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 20 horas, estar insatisfeita com seu trabalho e ser autônoma.

Perfil 13: Não estudou música antes de ingressar no curso técnico, mas já atuava profissionalmente; atuação em atividades distintas na área de música.

Egresso 13: sexo masculino, 24 anos, considera-se preto, tem nível médio e é egresso do CEM de Varginha, curso técnico de bateria. Antes de ingressar no curso técnico afirmou não ter estudado música, mas já atuava como instrumentista em banda autoral e em eventos, trabalhando com produção fonográfica, em estúdios de ensaio ou gravação e com organização de eventos, além de atuar em outra área profissional. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através de aulas particulares, de cursos livres, festivais de

música e/ou masterclasses e autodidatismo. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há menos de dois anos, atuando como instrumentista com música ao vivo em casa de shows, teatro, boate ou bar, em banda tributo ou cover e em eventos, atuando como professor de escola de música particular e conservatório, trabalhando em estúdios de ensaio ou gravação, projetos sociais, música para publicidade, comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios e com organização de eventos. Afirmou também ter uma carga horária de trabalho dinâmica, ganhar até um salário mínimo, ser empregado sem carteira assinada e estar insatisfeito com seu trabalho.

Perfil 14: Curso técnico de um instrumento de orquestra.

Egresso 14: sexo masculino, 25 anos, considera-se pardo, tem nível superior e é egresso do CEM de Uberlândia, curso técnico de violino. Estudou no CEM desde o curso de Educação Musical e antes de ingressar no curso técnico também estudou música através das aulas oferecidas pela Congregação Cristã do Brasil. Buscou o curso técnico para dar continuidade em seus estudos no CEM. Deu prosseguimento aos estudos através da licenciatura, de cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses e trabalhando em áreas relacionadas ao seu instrumento. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há dez anos, atuando como violinista em eventos diversos e na produção de trilha sonora, além de ser professor de escola de música particular. Afirmou também que tinha uma carga horária semanal de trabalho de 20 horas, ganhava até três salários mínimos, era autônomo e estava satisfeito com seu trabalho.

Substituído por: sexo masculino, 22 anos, considera-se branco, tem nível superior e é egresso do CEM de Ituiutaba, curso técnico de violino. Estudou no CEM desde o curso de musicalização. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista, em música erudita, para dar continuidade em seus estudos no CEM, para tocar em grupos musicais e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através do bacharelado. Em 2014, afirmou trabalhar exclusivamente na área de música há três anos, atuando como violinista em orquestras e grupos instrumentais, atuando em eventos diversos e na produção fonográfica, de trilha sonora e para publicidade, além de ser professor de escola de música particular e em projetos. Afirmou também que tinha uma carga horária semanal de trabalho de 15 horas, ganhava até três salários mínimos, era autônomo e estava satisfeito com seu trabalho.

Perfil 15: Musicalizado no CEM desde infância ou adolescência, não deu prosseguimento aos estudos musicais; atuava parcialmente na área de música como performer.

Egresso 15: sexo feminino, 26 anos, considera-se branca, tem nível superior e é egressa do CEM de Uberlândia, curso técnico de acordeão. Estudou no CEM desde o curso de Educação Musical, era autodidata e atuava em outra área profissional. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como instrumentista e professora de música, para tocar em grupos, por hobby e por gostar de música. A egressa não deu prosseguimento aos estudos musicais. Em 2014, afirmou trabalhar parcialmente na área de música há quatro anos, atuando como cantora e instrumentista em banda tributo ou cover, eventos e com música ao vivo em casa de shows, teatro, boate ou bares, além de projetos culturais e sociais na área. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 44 horas, ganhar mais de cinco salários mínimos, estar satisfeita com seu trabalho e ser empregada com carteira assinada.

Pefil 16: Musicalizado desde a infância em diversos contextos; atuação parcialmente na área de música.

Egresso 16: sexo masculino, 25 anos, considera-se branco, tem especialização e é egresso do CEM de Montes Claros, curso técnico de canto. Estudou no CEM desde a musicalização e antes de ingressar no curso técnico também teve aulas particulares e era autodidata. Buscou o curso técnico para se profissionalizar como cantor, interessado em música popular brasileira, para dar continuidade em seus estudos no CEM, para tocar e cantar como solista e em grupos, por hobby e por gostar de música. Deu prosseguimento aos estudos através de aulas particulares, de cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses e autodidatismo e pós-graduação na área musical, mesmo com bacharelado em outra área. Em 2014, afirmou trabalhar parcialmente na área de música há cinco anos, atuando como cantor e compositor em banda autoral, produção fonográfica, edição musical, produção de trilha sonora, música para publicidade e direção artística. Afirmou também ter uma carga horária semanal de trabalho de 72 horas, ganhar mais de cinco salários mínimos, ter contrato temporário e estar satisfeito com seu trabalho.

3.6 Realização das entrevistas

A primeira fase de realização e análise das entrevistas se deu apenas com o egresso 1. A escolha foi feita pela comodidade, uma vez que a egressa e eu vivíamos na mesma cidade no momento da entrevista. A entrevista foi realizada no dia 13 de abril de 2018, às 09h30. Essa primeira entrevista funcionou como uma espécie de piloto para as

demais, e, como evidenciou que as questões que eu buscava investigar foram devidamente contempladas, foi mantida no trabalho. As demais entrevistas ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro de 2019.

Como a maioria dos egressos vive em outra cidade, propus a cada egresso, a princípio, que fosse realizada a entrevista online, por meio de softwares e aplicativos que permitem a comunicação audiovisual pela internet, por meio dos quais entrevistador e entrevistado estejam ao vivo, em comunicação síncrona. O uso desse tipo de recurso na pesquisa é cada vez mais comum, como tem evidenciado diversos autores. A utilização da internet na pesquisa científica tem otimizado o tempo dos pesquisadores em várias etapas da pesquisa, inclusive na coleta de dados, pois proporciona “a diminuição de barreiras tais como a distância em relação ao grupo a ser investigado” (DAMASCENO ET AL., 2014, p. 2). Segundo os autores, o uso da internet nas pesquisas qualitativas está em ascensão, “visto que avanços tecnológicos na computação e no armazenamento eletrônico aumentaram muito a eficiência da pesquisa e também facilitou seus processos” (DAMASCENO ET AL., 2014, p. 6).

Em casos nos quais os egressos não tivessem acesso ou facilidade de utilizar tais softwares, considerando perfis importantes para a análise do trabalho, me dispus a ir até à sua localidade entrevistá-lo. Porém, não foi necessário. Um dos egressos contatados após a qualificação estaria na mesma cidade que eu em período de férias e acabou que realizamos uma entrevista presencial. Os demais egressos, que aceitaram participar da pesquisa, se dispuseram a fazer a entrevista online. Alguns já tinham acesso a softwares ou aplicativos de videochamadas, que indiquei para a realização das entrevistas. Outros, se dispuseram a baixar aplicativos para que a entrevista fosse realizada. Para as entrevistas on-line foram utilizados o software Skype, os aplicativos FaceTime, Google Duo e WhatsApp e o Messenger da rede social Facebook. No quadro abaixo (Quadro 2), apresento as informações gerais das entrevistas:

Quadro 2: entrevistas realizadas

Entrevistado	Tipo de entrevista	Data	Duração
Bachianinha	Presencial (Montes Claros)	13/04/2018 – 09h30	40m05s
Ot Batera	Online (FaceTime)	29/01/2019 – 17h30	37m
Nara	Online (Skype)	29/01/2019 – 19h30	1h18m50s
Dragão	Online (FaceTime)	29/01/2019 – 23h	1h11m45s
Brian Braga	Online (FaceTime)	30/01/2019 – 10h	1h38m39s
Sophie Reed	Online (Google Duo)	30/01/2019 – 19h30	54m05s
Salomé	Online (FaceTime)	31/01/2019 – 19h30	1h21m05s
Johnguitar	Online (Facebook)	04/02/2019 – 21h	1h49m13s

Passarinha	Online (Facebook)	05/02/2019 – 15h30	1h22m47s
Bintu	Presencial (Diamantina)	09/02/2019 – 17h	49m
Guarânea	Online (WhatsApp)	14/02/2019 – 11h	42m44s
Pmtromboniando	Online (Skype)	20/02/2019 – 20h	1h06m28s
Harmonia	Online (Google Duo)	21/02/2019 – 20h	46h29m
Joshua	Online (Google Duo)	11/03/2019 – 16h30	1h03m10s
Tia de música	Online (Facebook)	12/03/2019 – 17h	1h18m36s
Ju_acord	Online (Facebook)	14/03/2019 - 10h30	25m50s

Fonte: a autora.

Reconheço haver limitações com relação às entrevistas online, em comparação com as entrevistas presenciais realizadas. No entanto, julgo que tais limitações não causaram diferenças nas entrevistas que pudessem interferir nos resultados da pesquisa. A única dificuldade que tive para realizar as entrevistas online foi com relação a problemas no sinal da internet. No caso do egresso Harmonia, no dia em que marcamos a entrevista, caíram fortes chuvas nas cidades em que nos encontrávamos e não conseguimos realizar a entrevista. Quando conseguimos, ainda tivemos problemas com a internet, mas que foi resolvido, não prejudicando a realização da entrevista. Nos casos de Nara e Pmtromboniando, ambos entrevistados por meio do software Skype, por causa da ligação ruim, que travava a entrevista constantemente, em alguns momentos das entrevistas optei por manter a ligação apenas por áudio, com a finalidade de melhorar a transmissão. As demais entrevistas transcorreram normalmente.

Para a gravação das entrevistas utilizei vários recursos tecnológicos. As duas entrevistas presenciais foram gravadas por meio de um gravador de áudio da marca Sony e pelo gravador de um Iphone 8. No caso das entrevistas online, a maioria das videochamadas foram realizadas por meio de um Ipad Air 2, gravadas pelos dois gravadores de áudio descritos anteriormente e mais uma filmadora da marca Sony. No caso da entrevista realizada por meio do WhatsApp, a vídeo chamada foi realizada por meio de um Iphone 8 e a entrevista foi gravada por meio de um gravador de áudio da marca Sony, pelo gravador de um Iphone 5S e pela filmadora da marca Sony.

3.7 Organização e análise dos dados

A primeira entrevista realizada foi estudada e devidamente sumarizada, definindo a ordem e o tempo destinado a cada parte. A entrevista foi ouvida criticamente na íntegra, mas foram transcritas apenas as partes a serem apresentadas na tese. A princípio, as categorias de análise foram definidas a partir dos objetivos específicos:

esferas de preparação, transição e integração profissional propriamente dita dos percursos de inserção profissional; elementos componentes dos percursos de inserção profissional; construção do projeto profissional dos egressos; perspectiva dos egressos sobre as etapas do seu percurso; aprendizagens durante o percurso.

Na segunda etapa da análise de dados, realizada após o encerramento da coleta de dados, optei por transcrever, completamente, todas as entrevistas, em função de serem muitas entrevistas e pela grande quantidade de tempo e de dados que precisava analisar. Algumas transcrições foram realizadas por terceiros. Após a conclusão das transcrições, realizei ainda uma escuta atenta de cada entrevista, acompanhada da sua transcrição, com o intuito de verificar possíveis erros e ausência de palavras e/ou trechos.

Vencida esta etapa, dei início às análises das entrevistas. Na primeira fase, busquei ouvir e ver novamente as entrevistas, acompanhando as transcrições, a fim de examinar características e nuances dos discursos dos entrevistados, buscando compreender o contexto, possíveis ideologias e crenças, a emoção contida nas falas e algumas expressões utilizadas. A partir disso, através de uma nova leitura, busquei construir os percursos de inserção profissional dos egressos, ordenando os fatos relatados de forma cronológica.

Após construir todos os percursos, enviei cada percurso a seu egresso, solicitando que ele verificasse a veracidade das informações e se gostaria de acrescentar algo que considerava importante de ser mencionado no percurso. Enquanto recebia as respostas dos egressos, senti a necessidade de imergir, novamente, nas teorias que analisam as relações entre educação e trabalho/emprego. Nessa etapa, busquei novas leituras sobre a Teoria do Capital Humano e as teorias que a sucedem. Após concluir a imersão, revi os objetivos do trabalho e fiz um sumário dos pontos da teoria que deveria trazer para as análises.

A partir da aprovação dos egressos, parti para uma nova análise das entrevistas. Com base nesta, foram elencadas categorias ligadas diretamente com o foco do trabalho, que colocadas em diálogo com a literatura, me permitissem compreender o que os egressos expressavam nesse universo empírico e de que maneira isso dialogava com o constructo teórico do trabalho. Partindo do objetivo geral da pesquisa, havia duas grandes categorias: os espaços de educação e formação ao longo da vida e os espaços de trabalho/emprego. Da revisão da teoria realizada no íterim da análise surgiu a categoria do efeito societal. Ainda quando analisava as entrevistas com o intuito de construir os percursos, fui separando trechos das entrevistas por temas. Ao finalizar esta etapa, fui

acrescentando os temas dentro das categorias. Após completar os blocos de categorias, elaborei um arquivo no qual elenquei as categorias e fui transferindo os trechos das entrevistas, separados anteriormente, e os pontos da teoria que embasariam cada categoria.

Encerrada a etapa supracitada, dei início à escrita dos capítulos de análise. Ainda nesta fase, algumas categorias foram modificadas, unidas e realocadas. A seguir, apresento os capítulos resultantes das análises.

Capítulo IV – Construção e análise dos percursos de inserção profissional

A partir do referencial teórico do trabalho e do constructo conceitual de percurso de inserção profissional do músico construído, apresento uma análise dos percursos de inserção profissional dos entrevistados que considera o indivíduo como um sujeito complexo, formado a partir de múltiplos processos de socialização, não se atendo somente aos fatores estruturais que influenciam a sua trajetória. Como sinaliza Alves (2008), busquei dar conta do jogo e da dinâmica dos atores mediadores das inter-relações da educação e formação ao longo da vida dos egressos com o seu trabalho/emprego, assim como das interinfluências através das quais, educação, formação ao longo da vida, emprego e trabalho se modificam mutuamente num determinado contexto social, que também é fator de interferência nessa inter-relação.

A análise divide-se da seguinte forma: no primeiro momento, apresento os percursos de inserção profissional de cada egresso, montados a partir da entrevista ativa, dispostos em ordem alfabética e, em seguida, analiso os percursos à luz do conceito de inserção profissional proposto por Alves (2003; 2005; 2008) e as relações entre educação e trabalho/emprego, assim como campo da inserção profissional proposto por Frazói (2011); no segundo momento, analiso os espaços de educação e formação ao longo da vida e de trabalho/emprego percorridos pelos egressos; e, por último, analiso o efeito societal nas inter-relações entre a educação e formação ao longo da vida e do trabalho/emprego.

4.1 Percursos de inserção profissional dos entrevistados

4.1.1 Bachianinha

A primeira entrevistada tinha 27 anos¹⁹, era solteira e vivia em Montes Claros/MG, sua cidade natal. Ingressou no CEM Lorenzo Fernández (CELF) aos 11 anos de idade e concluiu os cursos de Educação Musical e técnico em violão. Antes disso, durante alguns meses, fez aulas particulares de violão com uma vizinha. Quando ainda estava no ensino médio começou a dar aulas particulares de violão. Bachianinha relata que, naquele tempo, ela tinha dois ou três alunos e cobrava um valor bem abaixo do que

¹⁹ Idade declarada no momento da entrevista.

era cobrado no mercado. A entrevistada é bacharel em Biomedicina pelas faculdades Pitágoras de Montes Claros. Durante o curso, sua vizinha e primeira professora de violão indicou-lhe um aluno particular de violão, num condomínio próximo à faculdade que estudava. A partir disso, Bachianinha foi conseguindo outros alunos, por meio da propaganda dos pais e das crianças e passou a cobrar o preço de mercado por suas aulas. Teve algumas experiências de trabalho na área da Biomedicina e outras áreas, mas não se firmou, quando percebeu que ganhava mais como professora de música. Após optar pela área, ingressou no curso de Licenciatura em Arte/Música, instrumento violão, da Unimontes. No momento da entrevista atuava como professora particular de violão, musicalização, percepção musical, flauta doce e ukulelê. Suas aulas acontecem normalmente na casa dos seus alunos, localizadas, principalmente, em condomínios de luxo da cidade. Tem uma média de 25 alunos, distribuídos numa carga horária semanal de 30 horas, visto que alguns alunos fazem duas horas de aula por semana. Bachianinha ainda pretende fazer mestrado e doutorado na área de música e pleitear uma vaga como professora universitária, mas, no momento da entrevista, estava decidida a tentar um concurso público em outra área, a fim de adquirir estabilidade e uma carga horária de trabalho que lhe permita estudar para alcançar este objetivo. A egressa escolheu o codinome Bachianinha, em referência à peça para violão Bachianinha nº 1, do compositor Paulinho Nogueira, música que ela toca e diz amar.

4.1.2 Bintu

Nascido em Diamantina (MG), Bintu tinha 28 anos, era solteiro e vivia em Belo Horizonte. Começou a se envolver com música na escola de educação básica em que estudava, aos oito anos de idade. Havia na escola um grupo de seresta do qual a sua irmã mais velha fazia parte, sendo que Bintu se interessou pelo trabalho do grupo e resolveu fazer parte também, tocando percussão. Percebendo seu interesse, sua mãe o colocou no Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita para estudar piano, quando ele tinha nove anos. Em seis meses, Bintu tinha cumprido toda a matéria proposta para o ano, e como fazia aula com uma menina que não o acompanhava, começou a achar o método muito devagar e não quis ficar no conservatório. Aos dez anos, ingressou na Banda Mirim Prefeito Antônio de Carvalho Cruz, banda que participa das famosas

Vesperatas²⁰ da cidade, também tocando percussão. Logo cedo envolveu-se com o tradicional carnaval de Diamantina. Tocou no bloco Rato Seco, um projeto para crianças e adolescentes, e depois na tradicional Banda Bat Caverna, na qual toca até hoje, quando consegue conciliar as agendas. Aos quinze anos, Bintu já fazia cachê e carnaval, para ele, já era “trabalhar de verdade”. Em 2003, aos treze anos, retornou ao conservatório para compor a primeira turma de percussão, que ainda não era um curso na instituição, mas uma atividade curricular. Dessas atividades surgiu o grupo de percussão Iukêrê, que, segundo Bintu, foi a maior escola de música que ele teve na vida. Depois, a percussão se tornou curso e Bintu concluiu o curso técnico em percussão no ano de 2010. Além disso, atuou por seis meses na primeira formação da Orquestra Jovem de Diamantina, na qual pôde experimentar percussão erudita. No seu último ano de conservatório, ingressou no curso de licenciatura em música, com habilitação em bateria, da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Na época em que fez o curso, este era semipresencial, com encontros de vinte em vinte dias, ou encontros mensais, variando o calendário. A partir da licenciatura, Bintu trabalhou no conservatório por dois anos, quando foi aprovado no concurso de músico da banda da polícia militar, em 2014. No momento da entrevista, Bintu atuava na banda da polícia militar de Belo Horizonte, tocando bateria e percussão, a depender do perfil da demanda. Em 2018, deu aulas de bateria numa escola particular de Belo Horizonte, mas no ano de 2019 pretende estar envolvido somente com atividades de performance. Atualmente, além do emprego e da Bat Caverna, Bintu ainda consegue manter outros projetos, como tocar em barzinhos e nos blocos do carnaval belorizontino e na divulgação de três marcas, uma de baqueta, uma de pele e uma de prato de bateria. Está estudando com um professor particular de bateria e considera os resultados “surpreendentes”. Pretende fazer um bacharelado em percussão, mas não tem previsão de quando poderia ingressar, uma vez que ele tem consciência de que precisaria ter mais tempo disponível para isso, pois não gosta de fazer nada mal feito.

4.1.3 Brian Braga

Brian Braga tinha 28 anos, era solteiro e vivia em Varginha, sua cidade natal. Tocava percussão desde menino, por influência da família que gostava de fazer rodas de samba, mas nunca pensou em se profissionalizar. Ainda criança, fez algumas aulas

²⁰ Evento musical diamantinense, no qual músicos das bandas da cidade tocam nas sacadas dos casarões da Rua da Quitanda, que fica lotada de mesas, que acomodam o público, ao redor do maestro.

particulares de violão. Quando era adolescente, por vontade de sua mãe, ingressou no Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga. Começou a fazer violão, mas logo mudou para bateria, devido à sua ligação com a percussão. Concluiu os cursos fundamental e técnico de bateria no conservatório, diferentemente do que havia informado no questionário em 2014. Antes de decidir ser músico atuou em um cartório, numa farmácia de manipulação e no estoque da loja Polishop de Varginha. Atua na área de música há cinco anos, como baterista e percussionista, dando aulas particulares de bateria e percussão e realizando gravações em estúdios. Como performer, dois projetos se destacam: uma roda de choro, na qual ele atua como pandeirista, que, além de se apresentar semanalmente num bar da cidade, mantém um projeto, há três anos, aprovado pela lei municipal de incentivo à cultura, que vai às escolas apresentar o gênero choro para as crianças; e o espetáculo que homenageia a cantora Elis Regina, no qual atua como baterista. Em 2013 e 2015 atuou também como professor de bateria do conservatório que estudou, mas afirma não querer se firmar como professor da instituição. Com o intuito de incrementar sua carreira, Brian Braga está concluindo o curso de Tecnologia em Marketing pelo Grupo Educacional Unis.

4.1.4 Dragão

Tinha 30 anos, era solteiro, nasceu em Montes Claros e estava migrando do Rio de Janeiro/RJ para São Paulo/SP. Ingressou no CEM de Montes Claros aos nove anos no curso de violão popular. Deixou o CEM na adolescência, mas continuou tocando e cantando e, principalmente, compondo, atividade autodidata. Queria ser músico profissional, mas trilhou um caminho distinto. Influenciado por sua mãe, ingressou no curso de medicina, com o intuito de sustentar a sua carreira de músico. Concomitante ao curso, retornou ao CEM e concluiu o curso técnico de canto. Durante o curso técnico, começou a atuar em barzinhos e, após concluí-lo, montou uma banda com ex-colegas do curso. Na noite de sua formatura em Medicina, foi para Grão Mogol/MG, cidade na qual tinha estagiado enquanto graduando e trabalhou durante um mês. Pegou o salário daquele mês e mudou-se para o Rio de Janeiro. Após se estabelecer no Rio, trabalhou muito como médico, sendo que durante os três primeiros anos tinha emprego fixo e, com isso, conseguiu manter vários cursos e aulas particulares de canto, incluindo um curso na Berklee de estilos vocais, que ele fez à distância, além de custear o seu disco solo com o produtor que escolheu. Envolveu-se com um coletivo de compositores, que montava

shows para que seus componentes apresentassem suas obras e isto o ajudou a desenvolver o seu lado compositor. Além do disco autoral, lançou clipes para a maioria das suas músicas, além de compor a trilha sonora de um livro e fazer música para publicidade. Em 2017 e 2018, praticamente abandonou a medicina, fazendo plantões apenas quando precisava de dinheiro. Atualmente, também é jogador de um time profissional de quadribol. Estava se mudando para São Paulo por perspectivas melhores para sua carreira de músico e pretendia ainda fazer uma especialização em Nutrologia.

4.1.5 Guarânea

Tinha 31 anos, era casada e vivia em Ituiutaba, sua terra natal. Ingressou no Conservatório Estadual de Música Dr. José Zoccoli de Andrade no ano de 1999, aos 12 anos de idade, concluindo os cursos técnicos de órgão, piano e acordeom. No momento da entrevista ainda estava cursando o técnico em violão na instituição. Membro da Congregação Cristã do Brasil, concomitantemente ao conservatório teve acesso a uma formação dentro da igreja, através do método Bona, tornando-se organista da Congregação. Graduiu-se em licenciatura em Música, instrumento: violão, pela Universidade Metropolitana de Santos, modalidade à distância. Começou a atuar, profissionalmente, dando aulas particulares de órgão. De 2010 a 2012 trabalhou música em uma escola de educação básica, pela prefeitura de Ituiutaba. Segundo Guarânea, no sistema da prefeitura, o professor pega contrato por três anos, depois entra no que chamam de “castigo”, um intervalo de dois anos sem poder ser contratado. Sendo assim, depois que saiu da prefeitura, a entrevistada encontrou uma oportunidade em Cachoeira Dourada/MG, no Centro de Cultura Camilo Chaves Júnior, no qual ministrou aulas de piano. No conservatório, começou pegando substituições desde 2008, e, somente a partir de 2017, conseguiu pegar contratos anuais e um cargo completo, sendo professora de violão por dois anos e no ano de 2019 começou a ministrar aulas de acordeom.

4.1.6 Harmonia

Harmonia nasceu em Três Corações/MG, no Sul de Minas Gerais, tinha 29 anos no momento da entrevista, era casado e morava na cidade de Carmo da Cachoeira/MG, cidade na qual vive com sua família desde a infância. O entrevistado afirma que vem de uma família de músicos e sempre teve acesso a instrumentos musicais,

começando a tocar muito cedo. Começou a ter aulas de violão com seu pai aos cinco anos de idade e como seu pai é pastor na igreja Assembleia de Deus, começou a tocar bateria na igreja, de forma autodidata. Antes de entrar no Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga em Varginha, para estudar bateria, instrumento que escolheu estudar por uma “rebeldia de adolescência”, Harmonia ficou quase cinco anos tendo aulas particulares em Carmo da Cachoeira. Segundo Harmonia, por necessidades financeiras, começou a dar aulas particulares de bateria aos onze anos de idade. Aos quinze anos, começou a dar aulas de bateria, violão e canto em igrejas de várias denominações. Concluiu o ensino fundamental e o curso técnico de bateria no conservatório de Varginha e ingressou no curso de Licenciatura em Música à distância pelo Grupo Educacional Unis, polo de Varginha. Harmonia manteve um estúdio onde ministrou aulas particulares por dois anos e há três anos abriu uma escola de música em sua cidade, oferecendo aulas de violão, teclado, bateria, viola caipira, contrabaixo e guitarra. Atualmente ele mantém sua escola de música e ministra aulas num projeto de educação musical mantido pela prefeitura de Carmo da Cachoeira. Considerando que o seu negócio já está estabilizado, Harmonia pretende retomar os estudos no próximo ano, fazer uma pós-graduação, podendo, segundo ele, investir em mestrado e doutorado mais para frente, pois ama estudar música. Escolheu o codinome em referência ao nome da sua escola de música.

4.1.7 Johnguitar

Tinha 28 anos, era solteiro e vivia em Araguari (MG), sua cidade natal, apesar de afirmar viajar muito para tocar. Com relação à sua formação musical, considera que começou um pouco tarde, para quem normalmente se insere na área de música. Começou a se interessar por música aos 12 anos, convivendo com vizinhos e colegas de trabalho que tocavam, mas sempre pedia a sua mãe para matriculá-lo no CEM e ela não ia. Aos 14 anos, foi até o CEM e explicou que queria muito estudar lá, mas sua mãe nunca ia. Foi então que uma funcionária fez sua matrícula e ele levou para sua mãe assinar. Desta forma, ingressou no curso de guitarra do Conservatório Estadual de Música e Artes Raul Belém, em sua cidade. O egresso se considera bastante competitivo e relata que quando viu que os colegas estavam tocando guitarra e ele não dava conta, pagou algumas aulas particulares e prestou a prova de nivelamento para o curso técnico, passando do curso de Educação Musical para o curso técnico de guitarra em dois anos. Ainda no curso técnico, conheceu uma colega que tinha uma escola de música e o convidou para dar aulas de

violão em grupo, sendo estas suas primeiras experiências profissionais na área. Antes disso, Johnguitar já tocava, em bares, igrejas, tinha uma “bandinha de garagem”, mas era muito mais um hobby do que uma profissão. Começou a fazer bacharelado em Administração, mas abandonou, porque percebeu que estava “fazendo o curso por fazer”. Logo após concluir o curso técnico, ingressou no curso de licenciatura em música da UFU, com habilitação em violão. Além disso, concluiu uma pós-graduação lato sensu de Música e Artes, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), do Espírito Santo, modalidade à distância. Paralelo à pós-graduação, Johnguitar iniciou uma licenciatura em guitarra que termina ainda este ano. Até a graduação, atuou profissionalmente em outras áreas, começou trabalhando numa lanchonete e depois foi buscando empregos que o permitissem estudar música. Aos poucos foi começando a atuar profissionalmente como performer. O egresso afirma que sempre conciliou as atividades de performance e docência em música. Durante a graduação tocou guitarra na Orquestra Popular do Cerrado, da UFU. Passou alguns anos tocando exclusivamente em bandas sertanejas, descobriu o trabalho em estúdio, descobriu o trabalho de harmonização. Durante um churrasco, conheceu um maestro que havia morado e atuado em orquestras na Alemanha, que o convidou para fazer aulas particulares com ele. Johnguitar fez aulas durante um ano com esse maestro e, hoje, destaca sua influência em sua performance e docência. O entrevistado afirma que, no princípio, se intitulava guitarrista, mas com a vivência de mercado, hoje se define como músico. Toca vários instrumentos, dentre eles guitarra, violão, viola caipira e cavaquinho e não se prende a nenhum estilo musical. Em sua trajetória, tocou com vários músicos de renome de destaque na mídia, como Bruno e Marrone e Cristiano Araújo. Atualmente, Johnguitar faz mestrado em Administração na UFU, dá aulas de música num projeto social e tem alunos particulares, faz gravações e arranjos para estúdios, é músico freelancer, atuando na noite, em bandas de baile, em grupos de vários estilos, dentre eles, sertanejo e samba, além de ter um trabalho solo, no qual toca os próprios arranjos. O músico afirma ter uma renda mensal de R\$5.000,00 a R\$7.000,00.

4.1.8 Joshua

Joshua estava com 26 anos de idade, era solteiro e vivia em Uberlândia, cidade em que nasceu. Passou a infância e adolescência em Ituiutaba, retornando a Uberlândia somente em 2011, para cursar a graduação. Começou a estudar música no

Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC²¹) que estudou. O centro oferecia aulas de flauta doce, teclado e violão e ele começou a fazer aulas de flauta doce e teclado. Segundo o entrevistado, ele ficou um ou dois anos estudando no centro e ingressou no Conservatório Estadual de Música Dr. Zóccoli de Andrade. Sua vontade era fazer violão, como, segundo ele, a maioria das pessoas, mas só tinha vaga para violino, começando a estudar o instrumento aos oito anos de idade. Depois conseguiu ingressar no curso de violão, mas acabou não dando certo e ele seguiu estudando apenas violino. Durante cinco anos frequentou as aulas sem ter o instrumento para estudar, praticando apenas no conservatório. Segundo Joshua, apenas quando ingressou no curso técnico e teve a possibilidade de frequentar alguns festivais de violino, começou a ter interesse de seguir na carreira. Logo após concluir o curso técnico, Joshua iniciou o bacharelado em violino na UFU. No momento da entrevista, estava fazendo uma complementação online em Licenciatura, pela Rede de Educação Claretiano. Após a graduação buscou também fazer aulas particulares de violino, pois reconhece que não pode parar de estudar, “se não enferruja”. A única experiência profissional que Joshua teve fora da área foi quando trabalhou na marmoraria de seu pai em Ituiutaba, antes de ingressar na universidade. Sua primeira experiência profissional na área de música foi atuando num projeto social em Uberlândia chamado “Orquestra Jovem”. Depois começou a dar aulas no mesmo projeto. Ainda na graduação, atuou em outro projeto social na cidade de Catalão/MG e, quando o projeto acabou, ingressou no ramo de eventos, atuando como freelancer e filiando-se a um grupo de casamentos, além de dar aulas particulares. Em 2017 e 2018 foi professor do conservatório de Uberlândia. Atualmente, divide-se entre três cidades: é professor do Conservatório de Ituiutaba, é violinista da Orquestra Municipal de Uberaba, desde a sua criação, há três anos, e em Uberlândia dá aula particular em duas escolas e toca em casamentos, atuando num grupo fixo de casamentos. Ainda pretende fazer um mestrado em performance e investir numa formação no método Suzuki. Escolheu o codinome em referência ao violinista Joshua Bell.

4.1.9 Ju_acord

Ju_acord tinha 31 anos de idade, era casada e vivia em Uberlândia/MG, sua cidade natal. Começou a estudar música formalmente, no Conservatório Estadual de

²¹ Rede de escolas de educação básica.

Música Cora Pavan Capparelli, em 2009, no curso de acordeom, no mesmo ano em que ingressou no curso de engenharia civil na UFU, aos 17 anos de idade. Segundo a entrevistada, sua família tem uma tradição de tocar acordeom, tradição iniciada por sua bisavó. “A bisa tocava, a vó tocava, as minhas tias... e aí eu herdei um acordeom, com a condição que eu aprendesse a tocá-lo”. Aos onze anos ganhou um violão de seu pai, instrumento que aprendeu a partir de revistinhas de cifra. Na adolescência chegou a ter uma banda durante muitos anos, com amigas que hoje são madrinhas de casamento umas das outras. Durante os anos de estudo no conservatório, deu aulas particulares de violão para crianças e participou de uma ONG, que era um dos projetos do grupo Encantar, atuando na parte musical. Apesar de nunca ter pretensões profissionais na área de música, uma de suas primeiras experiências profissionais foi no conservatório, substituindo uma professora de acordeom que havia tirado férias-prêmio. Foi uma experiência curta, mas que a despertou para a docência. Durante os anos de 2015 e 2016, “teve a felicidade” de aprovar um projeto por meio da lei de incentivo municipal, através do qual passou por onze escolas municipais e ONGs da cidade de Uberlândia, levando um espetáculo para crianças de um a cinco anos de idade, em regiões que não tinham condições de pagar por um espetáculo. Atualmente é professora de cursos técnicos para formação de mão-de-obra da construção civil: edificação, encanadores, mestres-de-obras, eletricitas, atuando no SENAI, instituição componente do sistema S. No momento da entrevista, Ju_acord não estava envolvida em nenhuma atividade na área de música, apesar de buscar sempre envolver música em suas aulas no SENAI. No entanto, pretende voltar a estudar música e se envolver em novos projetos musicais. No momento da entrevista, Ju_acord estava estudando Design.

4.1.10 Nara

Nara nasceu em São Lourenço (MG). No momento da entrevista tinha 27 anos, era solteira e se dividia entre as cidades de Varginha e Rio de Janeiro, devido aos seus compromissos profissionais. Na infância, sempre teve um contato forte com a música devido à relação de sua mãe, que era evangélica, com a igreja. Como sua mãe cantava na igreja, Nara acabou tendo contato com o piano desde cedo. Ingressou no Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga de Varginha, aos sete anos de idade, passando por toda a formação promovida pela instituição. Concluiu o curso técnico em piano popular pelo conservatório e, quando foi entrevistada, tinha acabado de concluir a

graduação em Produção Cultural na Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Rio das Ostras (RJ). Apesar do forte contato com a música gospel e erudita, Nara se encontrou na música popular brasileira, em especial na Bossa Nova, vindo daí o seu codinome, uma homenagem à cantora Nara Leão. Além do piano, estudou violino no conservatório, instrumento que repudiou, e aprendeu a tocar violão por conta própria. Começou a tocar publicamente num projeto da Secretaria de Cultura de Varginha com o conservatório, o “Canto na Praça” e, aos 17 anos, começou a tocar em barzinho. Depois de um tempo, passou seis meses vivendo num vilarejo em Santa Catarina e se manteve tocando em barzinhos, praticamente todos os dias da semana. Ademais, foi professora de música na educação infantil de um colégio particular e professora substituta de piano no conservatório de Varginha, além de atuar durante um tempo como professora de piano e teclado no Conservatório Municipal Villa-Lobos de Três Pontas/MG. Durante todo esse tempo, o único momento que Nara ficou sem atividades profissionais, contando que na maior parte do tempo ela atuou como autônoma, foi no segundo semestre de 2014, quando retornou de Santa Catarina e optou por ficar em casa estudando com o intuito de se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de ingressar no curso de Produção Cultural. Ao chegar a Rio das Ostras, como não conhecia ninguém, começou a dar aulas particulares de música em sua casa. Ativista dos direitos humanos, é filiada do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). No momento, Nara é produtora cultural e sempre trabalhou paralelamente à sua graduação. Trabalhou por muitos anos com projetos culturais em Varginha, como freelancer. Em 2015 começou a trabalhar com um guitarrista de renome internacional e continuava trabalhando com ele no momento da entrevista. Além disso, trabalha de forma autônoma também, atendendo a outros músicos na escrita de projetos para editais, vendendo shows, agenciando carreiras. Nara afirma que, atualmente, toca raramente, pois descobriu que a música para ela sempre foi mais pessoal, que ela sempre gostou mais dos bastidores e de dar aula. No momento da entrevista, Nara tinha dois projetos: abrir uma produtora com o seu atual parceiro de produção cultural e investir na carreira acadêmica, ingressando num mestrado na área de etnomusicologia.

4.1.11 Ot Batera

Ot Batera nasceu e vivia na cidade de Três Pontas/MG. Tinha 23 anos e era solteiro. Desde que “se entende por gente”, Ot Batera é aficionado por música, em especial, por bateria. Ganhou uma bateria infantil ainda na primeira infância e, desde

então, não parou mais de tocar. Começou a estudar bateria através de aulas particulares e depois ingressou no Conservatório Municipal de Música Heitor Villa-Lobos, localizado em sua cidade natal. Refletindo sobre sua formação, Ot Batera considera que o curso realizado no Conservatório de Três Pontas foi como um “preparatório” para o seu ingresso no Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga em Varginha, no ano de 2009. Como o curso oferecido pelo Conservatório de Três Pontas não é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), fez um ano do curso de Educação Musical antes de ingressar no conservatório de Varginha. Após concluir o curso técnico, ingressou no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJR), mas, devido a questões burocráticas, não conseguiu concluir o curso, migrando para o curso de licenciatura em música promovido pelo Grupo Educacional Unis, modalidade EAD, cujos encontros presenciais acontecem em Três Pontas. Desde a adolescência teve a oportunidade de atuar em grupos musicais, mas considera que a sua carreira começou realmente a partir de 2014, quando assumiu a bateria na banda Ummagumma, uma das principais bandas cover do Pink Floyd no país, por ter uma maior projeção. Atualmente, continua atuando nesta banda, faz alguns freelances e dá aulas particulares de bateria. Ainda pretende ampliar suas informações através de outras escolas, masterclasses, workshops e ter uma experiência no exterior.

4.1.12 Passarinha

Passarinha nasceu em Santo Antônio da Platina/PR e, atualmente, mora na cidade de São Paulo. No momento da entrevista era casada e tinha 34 anos. Considera que as primeiras influências musicais vieram de seus pais. Seu pai tocava violão e cantava, sendo que a primeira vez que Passarinha cantou em público, foi acompanhada por ele, num encontro da igreja católica que eles participavam, mais ou menos aos sete anos de idade. Sua primeira influência vocal foi a cantora canadense Celine Dion, a quem admirava e tentava imitar. Aos nove anos de idade, foi amadrinhada pela dona da loja que sua mãe trabalhava, que, ao saber que ela tinha vontade de estudar música, resolveu custear seus estudos. No Paraná, estudou piano e teclado na escola de música particular “Espaço Arte e Música”, pela qual descobriu que cantava aos treze anos, a partir das apresentações de final de ano. Aos poucos, começou a cantar em casamentos, com sua professora de piano, participou de bandas de rock na adolescência e cantou em barzinhos com alguns amigos. Aos 20 anos, começou a estudar Letras numa universidade pública e

no meio do curso, aos 22 anos, Passarinha foi incentivada por uma tia a se mudar para Pouso Alegre (MG), a fim de estudar no Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em uma semana sua vida mudou completamente, mudou-se para Pouso Alegre para a casa de seus tios e transferiu seu curso de Letras para a Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), instituição privada, o que a fez não concluir o curso, uma vez que acabou sendo inviável para a sua situação financeira da época. Concomitante ao curso técnico de canto que cursou no conservatório, concluiu a licenciatura em música com habilitação em canto na UninCor, com sede em Três Corações, na modalidade à distância. Já em São Paulo, fez um novo curso técnico para atores de Teatro Musical pelo Sesi, na Vila Leopoldina, no qual pode trabalhar não somente a parte musical, mas também dança e teatro. Além disso, Passarinha tem sempre buscado formação através de workshops, aulas particulares, cursos na área de fonoaudiologia específicos para a área do canto. Em Minas, envolveu-se rapidamente com a classe musical, tendo muitas oportunidades de fazer música, dentre elas, tornou-se integrante do grupo Cantus Quatro, com o qual desenvolveu muitos trabalhos, dentre os quais, a gravação de um CD. Antes de começar a atuar profissionalmente na área de música, teve outras ocupações. Ainda no Paraná foi bibliotecária numa faculdade e auxiliar administrativo numa empresa de vendas de pneus. Em Minas Gerais, quando estudava no conservatório, e não tinha como trabalhar em tempo integral, trabalhou de cantineira numa escola particular no período matutino e depois passou a trabalhar em uma livraria. Durante três anos atuou como professora de Artes numa escola pública em Santa Rita do Sapucaí/MG. Logo depois foi para São Paulo, determinada a focar no trabalho musical. Começou dando aulas e, aos poucos, conseguiu desenvolver um trabalho de cantora. Trabalhou durante quatro anos numa escola de Rock, e, a partir disso, sentiu necessidade de se aprofundar no estudo dos drives vocais, técnica específica para essa vertente. Atualmente, Passarinha trabalha dando aulas de canto em casa, sendo que, algumas aulas são online. Durante algumas aulas, tem trabalhado com as músicas autorais de seus alunos, criando arranjos vocais. Tem cantado pontualmente em um bar que oferece shows de samba, “quando pinta umas gigs²² lá”. Quanto às suas pretensões profissionais, Passarinha afirmou não que não tem pensado muito a longo prazo. No momento da entrevista, seu principal projeto era a gravação de um CD solo e para isso, sua prioridade era buscar sua identidade como cantora.

²² Gíria usada para denominar apresentações públicas musicais.

4.1.13 Pmtromboniando

Pmtromboniando tinha 52 anos de idade e era casado. Nasceu em Duque de Caxias/RJ e morava em Juiz de Fora/MG. Criado em meio evangélico, pertencente à denominação Assembleia de Deus, suas primeiras influências musicais vieram da igreja, na qual ele começou a estudar trombone de pisto aos 15 anos de idade com o intuito de participar da *big band* mantida pela instituição. Foi também na igreja que se descobriu professor de música. Fortuitamente, conheceu o trombone de vara no caminho que costumava fazer da igreja para casa. A partir disso, resolveu que queria tocar aquele instrumento, até que seu pai lhe deu um de presente. A princípio, Pmtromboniando e seus irmãos começaram a tocar apenas com a intenção de tocar na igreja, mas, por influência de um amigo, que ele diz ser “o culpado por ele ser militar hoje”, ele e seu irmão mais novo tornaram-se “caçadores de música”, buscando lugares para tocar, até que conseguiram uma bolsa de estudos na escola de música Villa-Lobos, no centro do Rio. A escola tinha uma banda e aqueles que tocavam poderiam estudar como alunos ouvintes na escola, porém, não teriam o direito de receber o diploma do curso técnico. Em 1990, graças a um professor da escola, tirou a carteira da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) e conseguiu um emprego de músico com carteira assinada numa casa de espetáculos no Rio, no qual atuou por cinco anos. Após isso, em 1995, passou num concurso e entrou para a Polícia Militar de Minas Gerais como sargento músico. Foi morar com sua família em Uberlândia e, como a sua formação para atuar na polícia incluía música, designaram uma professora do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli para dar aulas de percepção musical e harmonia para sua turma, durante nove meses. Foi assim que ele teve conhecimento da rede estadual de conservatórios. Enquanto viveu em Uberlândia, foi convidado a tocar na orquestra sinfônica da UFU, na qual fez algumas participações e solos de trombone. Apesar das conquistas, Pmtromboniando sempre quis terminar o curso técnico que ele perseguia desde menino. No início dos anos 2000, pediu transferência para Juiz de Fora, para ficar mais próximo de seus pais, conseguindo vaga apenas para uma cidade próxima, Ubá. Lá descobriu que havia conservatório em Visconde do Rio Branco e foi assim que começou a estudar trombone no Conservatório Estadual de Música Professor Theodolino José Ferreira, no qual concluiu o curso técnico em 2010. Durante seus estudos no conservatório, para incrementar seus estudos de harmonia, cursou teclado e piano. Entre 2001 e 2006 participou do Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga, que ocorre anualmente em Juiz de Fora,

no qual estudou trombone com professores renomados. Em 2008 conseguiu transferência para Juiz de Fora. Dentre outras atividades musicais, Pmtroboniando também elabora arranjos, que são executados tanto em sua igreja como na banda militar na qual atua, e é regente de uma banda em sua igreja. Tais atividades, o entrevistado afirma ter aprendido de maneira autodidata. No momento da entrevista, além do emprego, atuava de forma não remunerada como músico e professor na Assembleia de Deus de Juiz de Fora. Além disso, ministrava aulas particulares de trombone, afirmando ter alunos atuando como sargentos músicos em todo o Brasil, o que lhe é muito gratificante. Com a proximidade de sua aposentadoria, Pmtromboniando pretende fazer um curso superior de música, uma vez que não consegue conciliar seus horários por causa do seu serviço e, segundo o entrevistado, ele precisa se aprimorar, por causa dos seus alunos.

4.1.14 Salomé

Nascida em Juiz de Fora/MG, Salomé tinha 27 anos, era casada e vivia em Castello di Godego, Provincia di Treviso, na Itália, no momento da entrevista. Salomé nasceu num ambiente muito musical, seu pai e seus tios tocavam instrumentos de sopro e suas tias cantavam na igreja, na cidadezinha em que moravam, Piedade de Ponte Nova (MG). Desde muito pequena foi estimulada musicalmente por seu pai, que cantava com ela e a colocava para cantar nas coroações de Maria, devoção tradicional da igreja católica. Ingressou no Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano aos doze anos e no curso de educação musical estudou piano e saxofone. Ao ingressar no curso técnico, optou por estudar canto e no mesmo ano prestou vestibular para o bacharelado em canto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual começou a estudar canto lírico. Durante esse tempo, teve suas primeiras experiências profissionais, como monitora de canto na universidade e dando aulas de canto particulares na igreja Batista. Após concluir o curso, mudou-se para São Paulo, onde viveu por três anos. Lá estudou por dois anos na escola de música do Teatro Municipal de São Paulo. Fez um curso de dicção para cantores na Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP) e fez aulas particulares com uma das maiores cantoras líricas do país. Atuou durante um ano no Coral Jovem do Estado de São Paulo como bolsista, através do qual teve ótimas experiências como corista. Trabalhou no Projeto Vocacional promovido pela Prefeitura de São Paulo, como instrutora de música nas comunidades, atuando nos Centro Educacional Unificado (CEU) Paz, CEU Sapopemba e Casa de Cultura São Mateus.

Enquanto esteve em São Paulo, também deu aula em conservatórios e escolas de música particulares. Durante seu percurso, participou de vários festivais de música, tendo a oportunidade de participar de dois projetos de ópera Studio, um no Festival de Curitiba, na qual atuou na ópera “A flauta mágica” e o outro no Festival de Londrina, no qual atuou em cenas da ópera “Don Giovanni”. Salomé considera que São Paulo foi um gancho para que ela conseguisse juntar dinheiro para realizar o seu maior sonho: fazer um intercâmbio na *Università per Stranieri di Perugia*, alcançado em 2017. Após essa temporada, Salomé se programou, chegou a atuar profissionalmente em outra área, quando o projeto no qual trabalhava passou por alterações durante uma mudança de governo, vendeu todas as suas coisas em São Paulo, retornou à Itália, fez o teste e foi aprovada para estudar no Conservatorio di Musica Benedetto Marcello, na cidade de Veneza. No momento da entrevista, Salomé estava apenas estudando e disse se sentir “tão plena” que não estava fazendo projetos a longo prazo, pois aguardaria as oportunidades surgirem. Escolheu como codinome o nome da personagem bíblica que é personagem-título da polêmica ópera de Richard Strauss.

4.1.15 Sophie Reed

Nascida em Montes Claros/MG, Sophie Reed tinha 24 anos, era solteira e vivia em São Paulo/SP. Sua primeira influência musical veio de sua irmã mais velha, entre as duas existe uma diferença de sete anos de idade, que estudava flauta doce no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. Aos sete anos, Sophie Reed começou a estudar flauta doce no conservatório, mas tinha o desejo de tocar numa orquestra moderna e, para isso, alguns anos depois, trocou a flauta doce pela flauta transversa. Porém, na orquestra do conservatório já havia flautistas e ela acabou aceitando o desafio de tocar o fagote. Fez aulas com um professor de fagote de Belo Horizonte, quando este esteve em sua cidade durante um final de semana e logo ingressou na orquestra como fagotista. Durante o curso técnico, Sophie Reed seguiu tocando flauta transversa e fagote e quando terminou o curso técnico, seu primeiro professor de fagote faleceu, sendo que tal acontecimento a impactou de forma a decidir-se por seguir na carreira de fagotista. Após isso, fez bacharelado em fagote na Universidade Federal de Minas Gerais e após se formar, tocou durante um ano na Orquestra Sinfônica de Betim. Passou numa seleção para a orquestra Sinfônica de Goiânia, assumindo um cargo comissionado, porém, não ficou satisfeita com a “movimentação” da orquestra e com o

repertório, queria aprender mais. Um ano e meio depois, deixou o emprego para ocupar a única vaga de fagotista da academia da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), que, segundo a entrevistada, apesar de não ser reconhecido pelo MEC, equivale a um curso técnico e pode ter duração de até dois anos. Como mantém um contrato de semi-exclusividade com a academia, Sophie Reed não pode assumir outro vínculo empregatício. Desse modo, tem feito cachês e está muito satisfeita, pois a partir da academia, que para ela é uma grande vitrine, muitas oportunidades boas têm surgido.

4.1.16 Tia de música

A Tia de música tinha 61 anos de idade e era viúva há três anos. Nasceu em Santo André/SP e vivia em Pouso Alegre/MG, onde sua história com a música, formalmente, começou. Na juventude começou a fazer aulas particulares de violão e participava de um coral na escola de educação básica. Antes de chegar a Pouso Alegre, formou-se no curso técnico de nível médio em publicidade e trabalhou para uma empresa de catálogos de venda porta-a-porta, coordenando uma equipe de vendedores. Ao chegar a Pouso Alegre, no ano de 1990, já casada e com seus dois filhos em idade de sete e nove anos, abriu um açougue com seu marido que durou três anos e após esse tempo ainda trabalhou com o marido num negócio de vendas, no qual ela atuava com o que hoje chamaríamos de telemarketing. Durante esse tempo, ingressou no coral do Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira e, logo em seguida, iniciou o curso de magistério em Educação Artística (nível técnico), que, segundo a entrevistada, foi o que lhe deu as bases para o seu trabalho como professora de música. Em 2002, ela começou a trabalhar como professora de música em uma escola de educação básica do Estado, vinculada a um projeto promovido pelo conservatório chamado “Projeto Música na Escola”. Depois disso, a prefeitura de Pouso Alegre implementou música nos currículos da educação básica e ela passou a atuar nos dois espaços, até que passou no concurso da prefeitura e deixou o projeto do conservatório em 2005. Após esse tempo, Tia de música cursou graduação à distância em Artes Visuais e fez pós-graduação em gestão. Apesar de manter-se formalmente com o cargo de professora de educação básica, há sete anos Tia de música está no que ela chama de “desvio de função”, é vice-diretora na escola, onde, dentre outras atividades próprias do cargo, promove eventos culturais para as turmas com as quais atua. No conservatório, ela ainda fez o curso fundamental de flauta-doce e o fundamental e técnico em canto, que a levou a responder o questionário

em 2014. Escolheu seu codinome a partir da forma carinhosa como era chamada quando era professora de música.

4.2 Análise dos percursos de inserção profissional

Como referido anteriormente, ao fazer a seleção de perfis para a realização das entrevistas, busquei egressos que afirmaram estar inseridos profissionalmente na área de música, exclusivamente ou parcialmente, e que, através dos seus perfis nas redes sociais, demonstrassem continuar inseridos na área. Os egressos atuavam, principalmente, em três momentos do sistema cultural, estabelecido por Rubim (2011): criação, invenção e inovação, através das atividades de performance, composição e arranjo; formação, através das atividades de docência em música em diversos contextos, como escolas de educação básica, centros de artes e escolas especializadas de música, públicas e privadas; e organização, através da produção de eventos, gerenciamento de projetos e elaboração e execução de projetos culturais. Isso não significa que os egressos não participem dos demais momentos do sistema, principalmente nos casos dos egressos que vivem em cidades menores, cujo sistema cultural e as opções de atividades profissionais não são tão amplas, o que demanda uma menor especificidade de suas atividades. De maneira menos definida, os egressos atuam nos momentos de divulgação, transmissão e difusão; distribuição e circulação; troca, intercâmbio e cooperação; preservação e conservação. Apesar de poucos egressos estarem envolvidos nos momentos de análise, crítica, estudo, investigação, pesquisa e reflexão, Johnguitar é o único que está envolvido com pós-graduação *stricto sensu*, este é um dos momentos que mais oferecem estabilidade financeira no sistema cultural e é almejado por boa parte dos egressos, que afirmam pretender ingressar na vida acadêmica (Bachianinha, Harmonia, Joshua, Nara, Salomé e Sophie Reed)

Dos dezesseis entrevistados, apenas Ju_acord não estava inserida na área no momento da entrevista. A egressa nunca teve a pretensão de se inserir profissionalmente na área, a música sempre foi um hobby. Ingressou no conservatório na mesma época em que ingressou no bacharelado em engenharia civil, com a pura intenção de aprender um instrumento herdado de sua avó. Durante a graduação e o curso técnico, teve a oportunidade de atuar como professora particular, em projetos sociais e no próprio conservatório que estudou. Quando respondeu ao meu questionário do mestrado, a egressa realizava um projeto de música para crianças da educação infantil de instituições

de áreas carentes da cidade de Uberlândia. O projeto consistia na apresentação de um espetáculo:

A minha ideia era ampliar o repertório dessas crianças, aí eu levei toda a estrutura, cenário, figurino, som, tudo que eu pude conseguir para que elas criassem gosto [...]. Eu queria que as crianças pudessem conhecer outros estilos, que elas não conheciam simplesmente porque não tiveram oportunidade. Então, eu queria levar música boa para quem não tivesse condição, de preferência os pequenos para poderem desenvolver um gosto, porque música a gente pode apresentar desde a barriga da mãe. Então, eu queria levar para gente que não tivesse oportunidade, que só tem oportunidade de conhecer as músicas que estão na TV ou no rádio. (JU_ACORD)

O projeto teve a duração de dois anos, tempo limite para a manutenção de um projeto aprovado pela lei de incentivo à Cultura da prefeitura de Uberlândia. Num primeiro momento, pensei em excluir a entrevista de Ju_acord das análises, uma vez que estar inserido profissionalmente na área era uma condição para que os egressos participassem da pesquisa. Porém, considerando o conceito de inserção profissional utilizado, que considera que os projetos pessoais dos egressos estão em constante reformulação, assim como as pretensões de Ju_acord de retomar seus estudos musicais e elaborar novos projetos, optei por manter o seu perfil em minhas análises. Desde que se formou, Ju_acord não depende financeiramente de sua atuação na área, mas sua atuação alimenta quatro momentos do sistema cultural: criação, invenção e inovação; divulgação, transmissão e difusão; formação; e consumo. Em seguida, apresento três pontos que norteiam a análise dos percursos de inserção profissional: a causalidade recíproca, o campo de inserção profissional e a construção dos projetos profissionais dos egressos, sua satisfação e pretensões profissionais.

4.2.1 Inter-relações da educação e formação ao longo da vida com o trabalho/emprego dos egressos: a causalidade recíproca

A construção dos percursos de inserção profissional dos entrevistados possibilitou identificar uma causalidade recíproca das inter-relações da sua educação e a formação ao longo da vida com o seu trabalho/emprego, provocada pela não linearidade entre estes espaços. Os percursos dos egressos trazem peculiaridades bastante específicas de ofícios artesanais como a música, cuja educação é uma opção e não um agente determinante para exercê-lo.

A grande maioria dos egressos envolveu-se com música ainda na infância, mas poucos tinham a consciência de que era com isso que queriam trabalhar na fase adulta, como sugere Weller (2014), numa junção das identidades pessoais e artísticas. As exceções são Johnguitar, que começou a se interessar por música já na adolescência, ao conviver com um vizinho e um colega de serviço que tocavam, e Tia de música, que teve suas primeiras oportunidades de fazer música na juventude, através de aulas de violão particulares, se inserindo numa educação formal somente na fase adulta, quando se mudou para uma cidade que mantinha um conservatório mineiro. Bachianinha, Brian Braga, Guarânea, Ju_acord, Pmtromboniando e Salomé, apesar de vivenciarem a música em instituições sociais como família e igrejas, tiveram acesso à educação formal a partir da adolescência. Ponderando a partir de Schultz (1973), para muitos, a educação musical não era um investimento no primeiro momento, e sim, um bem de consumo. No entanto, a partir do seu envolvimento com o universo musical e o despertar do desejo de tornar-se um profissional da área, vai se tornando um investimento.

No caso da inserção profissional da área de música, a causalidade recíproca pode ser estabelecida de várias formas, algumas bastante peculiares. A forma mais óbvia e esperada pela sociedade é a formação profissional como causa da inserção profissional. Neste caso, as entrevistas mostraram que a formação profissional, sendo curso técnico ou graduação, foi determinante para a inserção profissional de muitos egressos. A vontade de Johnguitar em adiantar seus estudos, fazendo aulas particulares de guitarra para chegar ao curso técnico, compensou o que ele chama de “déficit”, com relação à aprendizagem musical que não teve na infância, como a maioria dos músicos. Da mesma forma, mudar-se para Pouso Alegre para estudar no CEM, foi o ponto de partida para que Passarinha determinasse a sua escolha por se inserir na área de música. Apesar de ter suas primeiras vivências musicais na igreja, foi o ingresso no curso técnico da Escola de Música Villa-Lobos do Rio de Janeiro que levou Pmtromboniando a escolher a área de música como área de atuação profissional. Mesmo com suas vivências musicais anteriores, o fator determinante para que Salomé se decidisse pela área foi o vestibular que prestou para ingressar no bacharelado em música, quando precisou cantar uma ária de ópera, descobrindo assim o canto lírico. E, por último, o curso técnico em Educação Artística que Tia de música fez na década de noventa, essencial para mudar totalmente os rumos da sua vida profissional.

Além da forma supracitada, a educação e formação ao longo da vida como causa para a inserção profissional na área de música pode ocorrer de maneira

despretensiosa até mesmo na formação profissional da área, na qual o indivíduo se insere por hobby, ou para dar continuidade aos estudos musicais, como no caso dos cursos técnicos dos CEM. Isto difere da maioria das profissões clássicas e cursos técnicos oferecidos em outras áreas. Um exemplo disso é o percurso de Joshua, que relatou ter ingressado no CEM com a pretensão de aprender a tocar violão, mas não encontrou vaga e se inseriu no curso de violino. O violinista passou cinco anos no curso sem ter o instrumento para estudar fora da sala de aula, e ingressou no curso técnico, principalmente, por gostar de música e para dar continuidade aos seus estudos.

No início eu nem tinha um instrumento foi lá pela sétima série, por aí, que eu fui ganhar o violino da minha vó. [...] Então, este era um momento que eu era bem... vamos dizer assim... era só na sala mesmo, eu ia lá, eu gostava do instrumento e tal, mas não tinha aquela disciplina para estudar, até mesmo porque eu não tinha violino, não tinha tantas informações por parte dos professores, não sei (JOSHUA).

Somente após as vivências nos festivais de violino, Joshua se interessa verdadeiramente pelo ofício e começa a estudar para se tornar um profissional. No caso de Dragão, Harmonia e Ot batera, estes tinham, desde a infância, um desejo mais concreto de trabalharem com música na idade adulta e até mesmo a educação e formação que não se insere na modalidade profissional já era um investimento e uma causa para o trabalho/emprego.

Nos casos nos quais a inserção profissional é a causa da formação profissional, temos os exemplos peculiares dos indivíduos que se inserem profissionalmente antes de passarem por uma educação, a partir da sua formação ao longo da vida, nos âmbitos não formais e informais, sendo que depois buscam a formação profissional para se aperfeiçoarem e/ou pelo valor simbólico da certificação. É, por exemplo, o caso de Bintu, que, ao começar a tocar profissionalmente no carnaval diamantinense e a sentir que a sua relação com a música começava a tomar dimensões maiores, foi incentivado por sua mãe a se profissionalizar:

Teve uma época que eu até pensei, sabe, eu não tinha essa vontade de seguir uma carreira militar. Mas apareceu um projeto da Aeronáutica, para fazer o segundo grau lá. Eu comecei a estudar, me preparei, mas eu estudava só à tarde assim. Minha mãe via aquilo, eu acho que ela entendia muito mais do que eu mesmo estava entendendo. Um dia, ela falou assim: “A gente já gastou, se você quiser continuar isso aí, a gente vai gastar mais, só que não é o que você quer, né?”. “Não”. “Você quer viver de música, mas não vai ser só tocar, não vai ser só noitada, não! Você quer viver de música, você vai ter que estudar de verdade”. Então

eu tive esse puxão de orelha ao mesmo tempo um incentivo, e foi...
(BINTU)

O trecho citado demonstra a visão negativa que a mãe de Bintu apresentava sobre a vida do músico, comum na sociedade, e, ao mesmo tempo, a importância dada ao estudo para que seu filho pudesse viver de música com dignidade. Outro exemplo é o de Pmtromboniando, que não pôde obter o diploma do curso técnico na juventude e foi obtê-lo quando já era estabilizado como militar músico. Nara, que, no momento da entrevista, tinha acabado de se formar como produtora cultural, já atuava com produção cultural antes de decidir fazer o curso e durante os quatro anos da graduação atuou intensivamente na área.

Eu ia pra essas atividades aqui na cidade, aonde eu ia tocar, e eu tenho uma relação muito forte com o Dinho, que é o diretor do conservatório e meu padrinho. E eu via sempre o Dinho, além dele tocar, era ele que fazia todo aquele corre-corre mais cedo, de além de buscar músico ali, montava palco, montava som, regulava o som e levava músico em casa de novo. Enfim, ele era também um produtor, ele não era só músico. E eu gostava disso também, de fazer essas coisas, eu acho que eu era bem prestativa e gostava de ajudar. E eu tinha prazer nisso, então eu sempre falava pra ele: “me busca mais cedo pra eu te ajudar antes”. Então eu já tive esse contato com a parte prática de produção, de evento, de montar um palco, esse tipo de coisa. (NARA)

A experiência de Nara indica como uma atividade informal na área de música, realizada a partir da inserção numa atividade formal, determinou parte da inserção profissional da egressa. Outra forma observada no percurso dos egressos, na qual a inserção profissional é causa da educação e formação ao longo da vida, é quando, após passarem pela formação profissional (curso técnico ou graduação), o indivíduo busca uma formação que atenda às necessidades específicas das suas atividades profissionais. A maioria dos egressos que exerce atividades de performance, faz aulas particulares com frequência e participa de eventos como workshop, masterclasses e festivais de música, a fim de manterem a sua técnica e performance em dia. São os casos de Bintu, Dragão, Joshua, Salomé e Sophie Reed. Bintu pondera que muitos músicos se formam sem passar por uma formação acadêmica, alcançando êxito na profissão. No entanto, mesmo reconhecendo as diversas formas de se aprender música em outros contextos, valoriza a base e o direcionamento proporcionado pela formação acadêmica.

Olha, eu acredito que a formação acadêmica ela é uma base boa, mas ela não é tudo. Eu vejo isso de experiência com músicos que às vezes tocam em Belo Horizonte. Esses músicos, mesmo não tendo uma

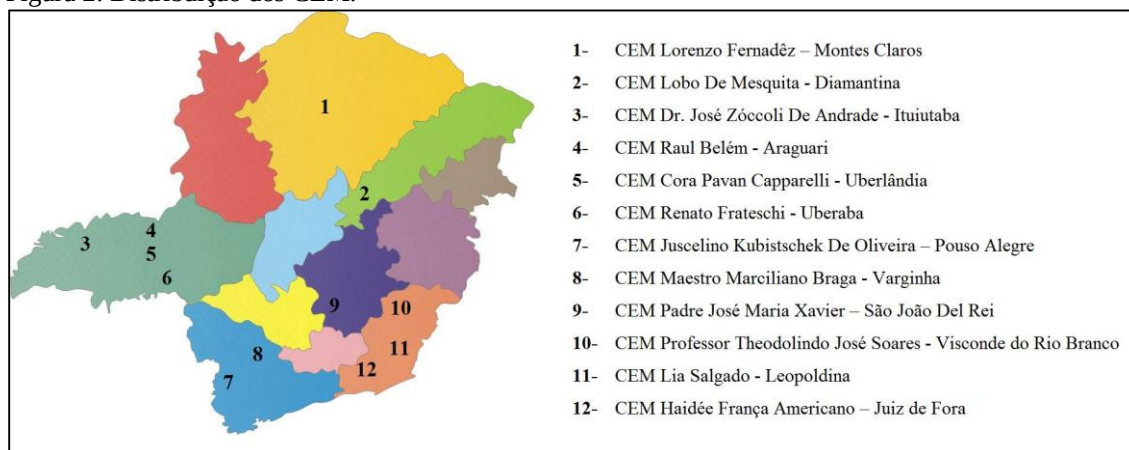
formação acadêmica, sempre estão estudando, sempre estão fazendo aula particular, sempre tem alguém dando norte ali na vida da pessoa. E eu vejo que sozinho, por mais que a gente tenha influência da internet, a gente tem aí uma gama de material muito bom na internet, às vezes você perde aquele material e não vai saber estudá-lo. Então, o papel do professor é essencial, seja ele na academia, seja ele na escola particular, seja ele dentro do seu quarto só os dois, mas o professor é uma coisa essencial. (BINTU)

Nos dois casos já citados, em que a inserção profissional é causa da educação e formação ao longo da vida, os egressos não interrompem suas atividades profissionais e dão continuidade à sua formação paralelamente. São momentos em que os espaços de educação e formação ao longo da vida e de trabalho/emprego se confundem. Mas existe a forma em que o indivíduo, já inserido profissionalmente, interrompe o trabalho/emprego para voltar a estudar. É o caso da Salomé, que se mudou de Juiz de Fora para São Paulo como “um gancho” para conseguir ir para a Itália, a fim de começar uma nova etapa de estudos. O outro exemplo é o de Sophie Reed, que deixou um emprego numa orquestra sinfônica para ingressar na academia da OSESP, na qual mantém um contrato de semi-exclusividade, não podendo ter vínculo empregatício.

Todas as formas de causalidade recíproca apresentadas tiveram como centro as escolhas, ações e reações dos indivíduos, protagonistas dos projetos analisados. Porém, existem interações entre os espaços de educação e trabalho/emprego que são institucionais e estão acima destas escolhas, ações e reações. Estas interações envolvem as instituições educacionais públicas e privadas, que preparam seus egressos para a atuação profissional; o mercado de trabalho e os agentes empregadores, que promovem e inserem egressos da formação profissional; e o Estado, que promove e mantém instituições educacionais e políticas educacionais e culturais que são definidoras da complexidade do sistema cultural e que promovem, sustentam, regulamentam e direcionam as inter-relações da educação com o trabalho/emprego.

A criação dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais pode ser considerada um exemplo dessas interações. Tal criação foi proposta a partir da federalização do então Conservatório Mineiro de Música, que disponibilizou a verba utilizada anteriormente para manter a instituição. Podemos dizer que o mercado de trabalho e o bom funcionamento do sistema cultural foram imprescindíveis para a escolha das cidades que abrigariam os CEM, já que a principal exigência para a instauração das instituições era que as tradições culturais da cidade oferecessem condições para que os conservatórios vigoassem (Figura 2).

Figura 2: Distribuição dos CEM.



Fonte: André Thiago Ramos, (2016).

Percebo que, desde a sua criação, as ofertas de educação musical dos CEM buscam acompanhar mudanças estruturais e sociais. Até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, que passou a exigir formação em nível superior para que se exercesse a docência nas escolas de educação básica, os CEM formavam cantores, instrumentistas e professores para as escolas de educação básica e para os próprios CEM, que eram retroalimentados por seus alunos, que, antes mesmo de se formarem nos cursos técnicos, se demonstrassem aptidões específicas, tornavam-se professores da instituição. Cursos como o curso técnico em Educação Artística, cursado por Tia de Música, e através do qual ela se inseriu no mercado como professora de música em escolas de educação básica, formavam o professor de educação artística para atuar nas áreas de música, teatro e artes visuais. A partir da LDBEN, os CEM passaram a focar na formação do cantor e instrumentista. Com uma estrutura curricular totalmente voltada para o modelo disciplinar conservatorial, em 2009, a partir do lançamento do CNCT, foram implementadas as disciplinas de “Produção Cultural e Empreendedorismo” e “Ética e normas técnicas” nos cursos técnicos de canto e instrumento, iniciativa para se discutir pontos importantes da profissionalização antes não contemplados pela formação.

Formas de interação específicas de cada conservatório foram apresentadas no estudo realizado no primeiro ano do doutorado, em que analisei os dados específicos de cada CEM participante da pesquisa e acrescentei informações através de minhas visitas às instituições e entrevistas realizadas. Um dos casos relatados foi o do CEM de Diamantina, que apresentava a maior porcentagem de inserção profissional em música dos CEM e apresentava uma alta interação com a cultura da cidade, que é tombada como

patrimônio da humanidade e apresenta grande movimento turístico e cultural. Uma das formas de interação que me chamou a atenção neste CEM foi a implementação do curso de percussão, único identificado nos dez CEM pesquisados, a partir da demanda das bandas de carnaval na cidade. Em sua entrevista, Bintu relata como esta implementação modificou a atuação profissional dos percussionistas da cidade:

Foi lá que a gente conseguiu se organizar e a percussão começou a ter o destaque que merecia. Porque Diamantina, igual te falei dos blocos, a percussão sempre foi muito presente aqui na nossa vida. Se você imaginar um bloco de percussão há mais de 40 anos, é uma coisa de extrema tradição. No entanto, é uma coisa mais de amigos, coisa mais de ver e fazer, não é uma coisa de estudar. A formalização, eu acredito que isso daí aconteceu sim com esse curso no conservatório. [...] posso te dar um exemplo muito grande em relação à leitura, porque, antigamente, às vezes era aquela coisa de ouvir e ia passando. Mas a partir do momento que a percussão começou a entender mesmo, a pegar uma partitura, a pegar uma peça de percussão e tocar aquilo ali, eu consigo ver isso como um amadurecimento e uma evolução para todo mundo. (BINTU)

O relato de Bintu ressalta a importância da institucionalização e formalização das práticas musicais, apesar de não ser obrigatória, e a validação de saberes promovidos pela formação musical dentro de um contexto formal.

Considero que as leis de incentivo à cultura, propostas pela federação, pelos Estados e pelas prefeituras de determinadas cidades, também são um instrumento de promoção da cultura e inserção profissional, como vimos nos casos de Brian Braga, Ju_acord e Nara. Outros exemplos vêm dos cursos técnicos e de qualificação promovidos pelo Sistema S, por orquestras e teatros municipais, visando a qualificação de artistas para o mercado local e nacional, ou para retroalimentar os próprios grupos promovedores da formação, como consta nos percursos de Passarinha, Salomé e Sophie Reed. O curso técnico de teatro musical cumprido por Passarinha, a academia da OSESP, na qual estuda Sophie Reed e a graduação em Produção Cultural realizada por Nara são exemplos de cursos que buscam atender a necessidades do mercado de trabalho da área. Outras formas de diálogo entre os espaços de educação e formação ao longo da vida e trabalho/emprego serão apresentadas nas análises específicas destes espaços.

4.2.2 As esferas da preparação, transição e integração nos percursos de inserção dos egressos: quando começam e terminam os percursos de inserção profissional

Buscando uma integração entre o campo da inserção profissional proposto por Franzói (2011), formado a partir das esferas de preparação, transição e integração profissional propriamente dita, e o conceito de inserção profissional proposto por Alves (2003), considero que a esfera da integração profissional propriamente dita proposta por Franzói (2011) poderia condizer com o término da inserção profissional na visão de Alves (2003), desde que a integração profissional trouxesse estabilidade e satisfação ao indivíduo. A primeira autora considera a transição um período longo, que pode se tornar um processo permanente, pois não depende apenas do indivíduo, do seu certificado e do capital humano, adquiridos a partir da esfera de preparação, mas também da capacidade de integração de uma sociedade, isto é, da complexidade e funcionamento do sistema cultural no qual está inserido. Com relação ao fim do percurso de inserção profissional, Alves considera dois indicadores: quando o indivíduo deixa de procurar um trabalho/emprego ou de estudar para a obtenção de um trabalho/emprego; e quando o indivíduo encontra um trabalho ou um emprego em que pretenda estar por um longo prazo, ponderando a correspondência às suas pretensões profissionais iniciais, as informações obtidas durante a procura do emprego e o conhecimento sobre os constrangimentos e a competição no mercado de trabalho.

Sendo assim, a partir da elaboração do constructo conceitual apresentado nesta tese, verifiquei que as esferas de preparação, transição e integração do campo de inserção profissional da maioria dos egressos se misturam na maior parte dos percursos, chegando a se confundir em algumas etapas. Isso decorre daquilo que define o espaço de educação da área, de uma formação precoce, heterogênea, contínua, permanente, ao longo da vida; assim como das definições do espaço de trabalho/emprego da área, da profissionalização precoce, da precarização e flexibilização histórica das relações de trabalho, o que proporciona postos de trabalho contingentes, descontínuos e casuais, além da atuação em diversos momentos do sistema cultural, principalmente no momento de Formação, uma vez que é o que mais oferece empregos com vínculos empregatícios.

Ao analisar os percursos, percebi que a complexidade da inserção profissional na área de música ultrapassa o aporte teórico das autoras em alguns pontos. Encontrei nos egressos uma insaciabilidade por novos projetos e experiências profissionais que complexificam seus percursos, misturando e confundindo suas etapas. Essa

insaciabilidade pode ser uma consequência da instabilidade do mercado da área, provocada pela precarização e flexibilização, que levam os profissionais da área a se envolverem com projetos de natureza distinta. Pode vir, também, da busca pelo aprimoramento profissional, do perseguir um virtuosismo musical, do desejo de explorar outras atividades disponíveis na área, de conquistar novos públicos e alcançar outras áreas da sociedade, assim como do desejo de se alcançar fama e/ou estabilidade profissional e financeira. Sendo assim, percebo o único percurso de inserção profissional que poderia ser considerado encerrado é o de Tia de música, que tem um cargo público efetivo de professora de música em uma escola de música da prefeitura de Pouso Alegre, no momento da entrevista ela estava no cargo de vice-diretora, e declarou que não pretende buscar mais nenhuma formação e não tem novas pretensões profissionais: “Eu não penso em fazer mais nada profissional, não. [...] Penso, às vezes: ‘o quê que eu faria?’ E eu não acho nada que me dê vontade de fazer.” (TIA DE MÚSICA)

Analisando os percursos de inserção profissional apresentados, considero que as definições do espaço de educação fazem com que a esfera da preparação acompanhe praticamente todo o percurso de inserção profissional dos egressos. Isso demonstra claramente a busca e a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, provocada pela instabilidade das relações de trabalho e pelas mudanças bruscas ocorridas no mercado. Dos entrevistados, apenas Bachianinha, Harmonia, Passarinha, Pmtromboniando e Tia de música não estavam envolvidos com algum tipo de educação formal ou não formal. Apesar disso, apenas Tia de música declarou não pretender se envolver em uma nova formação. Bachianinha e Harmonia pretendem ingressar na pós-graduação, Pmtromboniando, após a sua aposentadoria do emprego de militar músico, pretende ingressar no bacharelado em trombone, a fim de buscar aprimorar sua performance para continuar formando trombonistas. Passarinha, apesar de afirmar que nos últimos tempos tem procurado não pensar muito a longo prazo e não ter nada definido além de suas aulas e da preparação do seu CD solo, o que exige dela estudos individuais, afirmou pretender continuar buscando novas formações para aprimorar a sua performance e docência. Salomé e Sophie Reed, após viver um processo de transição e integração profissional, retornaram à esfera da preparação, a fim de alcançar suas pretensões profissionais como performers.

Os outros dois egressos que têm empregos públicos efetivos e poderia considerar que encerraram seus percursos de inserção profissional são Bintu e Pmtromboniando. Ju_acord, apesar de ter novos projetos na área de música e de

engenharia, encontrou estabilidade no emprego do Sesi e diz ter se encontrado como professora. Harmonia foi outro egresso que encontrou estabilidade ao criar sua própria escola de música em sua cidade natal. Porém, penso que não posso desconsiderar os trabalhos paralelos destes egressos e o empenho em buscar qualificação para aprimorar a sua atuação profissional, ao analisar o encerramento do seu percurso de inserção profissional.

Isso demonstra que, na área de música, o profissional da atualidade não tem a integração profissional propriamente dita como esfera final. Este é o caso de Bachianinha, que se estabilizou como professora particular há alguns anos, abandonou outra carreira para assumir esta ocupação, que lhe satisfazia pessoalmente e financeiramente, mas que no momento da entrevista, revia seu projeto devido à precarização da sua atividade. Sua atividade profissional é bastante sazonal, há meses em que ela ganha apenas 60% do que costuma ganhar. Ela diz não gostar de ficar estacionada e preocupa-se porque não será “jovem para sempre”. Ela gosta muito de trabalhar indo às casas das pessoas, mas tem que ter muita disposição. A egressa ainda relatou que está com princípio de hérnia de disco, resultante do seu deslocamento até as casas de seus alunos por meio de motocicleta, seu principal meio de transporte. A motocicleta balança muito e muitas vezes ela ainda tem que levar o violão para o trabalho.

Dragão e Guarânea são casos que passam claramente pela fase de transição. O primeiro, apesar de já ter passado por uma fase de integração profissional como médico, cantor e compositor no Rio de Janeiro, estava de mudança para São Paulo, com o intuito de engatar a sua carreira musical e esportiva e investir numa especialização na área de medicina. A segunda tem convivido com a instabilidade dos contratos temporários de professor em prefeituras e no CEM de Ituiutaba, sendo que tem se valido da sua múltipla formação instrumental, uma vez que, de tempos em tempos, tem assumido cargos de instrumentos diferentes.

Nos demais casos, encontrei os egressos em etapas do percurso de inserção profissional cujas esferas de transição e integração profissional podem se confundir, uma vez que os egressos estão inseridos, profissionalmente, em atividades formais ou informais, mas que convivem constantemente com a instabilidade da área, sem que isso seja um peso para eles. Isso pode demonstrar uma insuficiência da proposta de Franzói (2011), para compreender os percursos de inserção profissional da área. Os egressos estão satisfeitos com suas atividades e parecem compreender a dinâmica da área de música, aceitando a condição de conviverem com atividades distintas, muitas vezes sem vínculo

empregatício, inseridos, muitas vezes, em projetos temporários e sazonais. Apesar disso, não deixam de ter outras pretensões profissionais. É o caso de Joshua, que possui um contrato estável com a Orquestra Municipal de Uberaba, uma vez que passou por um processo de seleção, sendo que as demais atividades dependem de contratos temporários e da oferta do mercado. Em 2014, no questionário do mestrado, Brian Braga afirmou estar insatisfeito com a área. No entanto, em sua entrevista disse estar totalmente satisfeito, e explicou os motivos da mudança:

Teve essa abertura de cabeça né, como eu te falei, de amadurecer e entender como funciona realmente e saber como isso pode se firmar. Acho que em 2014 eu não tinha ideia ainda, a insegurança de sair de um trabalho que já era seguro para algo que eu não sabia como é que funcionava. Mas hoje eu estou muito satisfeito. (BRIAN BRAGA)

Os percursos de inserção profissional confirmam, portanto, que, como afirma Alves (2003), o critério estabilidade de emprego está longe de ser “o” critério para qualificar a inserção profissional. Os percursos de inserção profissional estudados confirmam a inserção profissional como um processo complexo e relativamente autônomo, sendo este não somente um resultado gerado pelas relações de trabalho da atualidade, como também pelas relações de trabalho da área de música. Os resultados corroboram a asserção de que a não linearidade desconstrói a perspectiva instrumental e adequacionista da educação perante o trabalho e o emprego.

Capítulo V – O espaço da educação e da formação ao longo da vida

Busco, nesta etapa, elencar os principais espaços de educação e formação ao longo da vida, proferidos pelos egressos nos relatos de suas vivências. Como pondera Alves (2008), a evolução da Teoria do Capital Humano reconhece, teórico e conceitualmente, que a formação e construção da competência profissional vai muito além do período prévio da integração profissional propriamente dita, assumindo diferentes formas, que variam de acordo com as características da área de atuação e atividades laborais dos indivíduos.

Os resultados das entrevistas comprovam a presença do ensino e aprendizagem da música nos mais distintos contextos e ambientes, nos âmbitos formais, não formais e informais. A educação na área se confirma como precoce, contínua, ao longo da vida e, principalmente, heterogênea, visto que são muitos os meios e formatos de formação apontados pelos egressos. Com relação à inserção profissional na área de música, a formação e construção da competência profissional extrapolam os limites de tempo e espaço da formação profissional, não apenas de maneira posterior ao ingresso no mercado de trabalho, como referido por Alves (2008), mas também de maneira anterior ao ingresso na formação profissional em si. Vivências musicais não formais e informais são, em muitos casos, fatores determinantes para a formação da identidade profissional dos músicos.

5.1 O papel das instituições sociais

Partindo da perspectiva que a inserção profissional representa uma fase biográfica do ciclo de vida do indivíduo, que proporciona uma dinâmica de socialização e construção identitária e um processo educativo de desenvolvimento pessoal ao indivíduo, não poderia excluir a formação musical vivenciada pelos egressos dentro das instituições sociais. As principais instituições sociais apontadas pelos egressos como formadoras e contribuintes para a construção da sua identidade profissional foram a família, as escolas de educação básica e as instituições religiosas, cujos papéis serão explorados separadamente.

5.1.1 Família

A família é um importante espaço na formação da identidade vocacional e profissional do jovem, sendo que a própria identidade profissional dos pais, no exercício diário de seu trabalho, influencia em sua percepção (SOARES, 2002, p. 32). De acordo com Almeida e Magalhães (2011, p. 208), “mesmo o indivíduo possuindo o sentimento de que escolhe livremente, a família exerce um papel fundamental nesse processo”.

A influência da família na escolha profissional pela música já é reconhecida historicamente em nossa sociedade. São muitas as famílias de músicos que conhecemos, desde a música Ocidental europeia, como a numerosa família de Bach, até a nossa música popular brasileira, como a família Caymmi. De acordo com Almeida e Magalhães (2011, p. 211), os padrões de relacionamento na família tendem a se repetir, provocando o que eles chamam de “herança profissional”, que é a “transmissão de profissões por várias gerações”. Surpreendentemente, nenhum dos egressos entrevistados vem de uma família de músicos profissionais, sendo que todos eram os únicos a viverem de música em suas famílias no momento da entrevista. Porém, a apreciação musical e o fazer musical despretensioso faziam-se presentes na família da maioria deles. “A família constitui-se como um núcleo de cultura, com costumes e tradições próprios, como se houvesse uma lente comum a todos os seus membros através da qual eles interpretam a realidade” (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 210).

Algumas famílias dos egressos costumavam fazer música em suas reuniões. É o caso de Bachianinha, Bintu, Brian Braga e Dragão. A principal influência musical familiar de Bachianinha veio do seu avô, que atuou em uma escola de samba em Montes Claros até o ano de 1994, quando se encerraram os desfiles e comemorações oficiais do carnaval na cidade. Na família, todos se envolviam com os trabalhos da escola, os tios (homens) tocavam algum tipo instrumento e as mulheres ficavam responsáveis pelas roupas. “Eu tenho tio que toca a fanfarra inteira, entendeu? Tamborim, bumbo, tudo... a questão de percussão... e meu avô ele tocava teclado, tocava sanfona, tocava violão, tudo que desse para ele, ele tocava. Então eu sempre presenciei ele tocando, meus tios também...” (BACHIANINHA).

Bintu releva em suas primeiras influências musicais, a participação de um tio, que não era musicista, mas gostava muito de música, tinha “bom gosto musical”: “Eram coisas da época deles, eram boleros, música instrumental mais antiga. Então, nas festas de família eu convivia muito com isso; acho que um pouco dessa tradição aqui de

Diamantina” (BINTU). Da mesma forma, Dragão considera que a geração dos seus pais, dos dois lados da família, gostava de fazer música, sendo que sempre teve violão em suas festas de família. Já Brian Braga acredita que a convivência na casa dos avós foi muito importante para que ele se interessasse por música popular brasileira: “Na casa da minha avó, aos domingos, sempre tinha muita roda de samba. Ali se reuniam meus tios, meus avós e a molecada ia e participava também daquela festa. E isso informalmente foi criando um imenso desejo pela música”. (BRIAN BRAGA)

Foi na roda de samba dos avós e tios que Brian Braga deu seus primeiros passos como percussionista:

Minha mãe conta que quando eu cansava de brincar, eu entrava na roda de samba dos meus avós. Ela conta que eu até chorava para tocar determinado instrumento, chegava a ser chato! Na medida do possível eles deixavam, no intervalo que eles cansavam, mas uma coisa mais para brincar mesmo não tinha noção do que estava acontecendo. Ali eu fui tendo contato com um monte de instrumento de percussão. Eu fui crescendo e eles foram me deixando participar mais um pouco na roda em instrumentos que não fazem muita diferença. (BRIAN BRAGA)

Em outros casos, o acesso a instrumentos musicais nos lares de alguns egressos, despertou neles o interesse desde sempre. É o caso de Guarânea, Harmonia, Ju_acord, Ot Batera e Sophie Reed. O pai de Guarânea trabalhava consertando órgãos eletrônicos, tendo se especializado em São Paulo, no ano em que ela nasceu. “A gente cresceu com a casa cheia de órgãos e teclados que o meu pai consertava” (GUARÂNEA).

Já Harmonia afirma que nasceu numa família de músicos amadores:

Eu venho de uma família de músicos, todos eles tocam, não profissionalmente, mas todos eles eram envolvidos com música de alguma forma, todos eles tocam um instrumento musical. Eu comecei muito cedo, sempre tiveram instrumentos disponíveis para mim em casa, então comecei muito cedo a tocar. Mas o meu início, assim mesmo, foi com meu pai tendo aulas de violão. Eu tinha seis, cinco anos por aí, e, logo depois, por meu pai ser pastor, eu tive um contato por tocar na igreja, né. Então, muito cedo eu já comecei a tocar na igreja também, antes mesmo de uma formação, de começar a ter aulas, foi tudo muito autodidata mesmo (HARMONIA).

Como descrito em seu percurso de inserção profissional, Ju_acord herdou um acordeom de família, o que a incentivou a ingressar no CEM quando adolescente. Além disso, seu pai teve bandas durante a sua adolescência, tocava teclado, órgão e guitarra e Ju_acord cresceu brincando com seus teclados. Aos onze anos, ao ver na TV uma cantora cantando e tocando violão, interessou-se pelo instrumento:

Eu falei: ‘Pai, que legal, o que é isso?’ Aí ele falou: ‘Um violão, lembra que eu te contei que eu tocava?’ E aí eu falei: ‘Nossa, eu quero aprender isso...’ Aí, no Natal ele me deu um violão, achando que eu ia brincar um pouquinho e deixar. Eu me apaixonei, e quis aprender... (JU_ACORD)

Ot Batera começou a se interessar pela bateria pela influência da banda inglesa Bee Gees, que conheceu através de uma fita cassete de algum parente. Ganhou desde bem pequeno uma mini bateria e começou a fazer a sua “barulhada”. Os pais de Sophie Reed buscaram envolver os filhos com as artes desde muito pequenos e isso foi essencial para que o ambiente musical a envolvesse:

Você conhece todo mundo da minha casa, você sabe como que é. Eu ouvia a minha irmã mais velha tocando flauta, ela já fazia curso quando eu era criança, nossa diferença de idade são 7 anos, então quando eu tinha 6 anos, ela já tinha 13. Ela já estava no curso básico, que é percepção essas coisas, e eu ficava vendo. Eu ficava com vontade de tocar também, eu pegava as partituras dela e ficava soprando a flautinha, incomodando todo mundo em casa [risos], então acho que partiu primeiro de curiosidade, e à medida que eu fui crescendo na música, fiquei com vontade de tocar em mais grupos (SOPHIE REED).

O incentivo dos pais, mesmo distantes do universo musical, foi um fator determinante para egressos como Joshua, Pmtromboniando e Salomé.

Os pais constroem projetos para o futuro do filho e desejam que ele corresponda à imagem sobre ele projetada, propondo, muitas vezes, objetivos e investindo o filho da missão de realizar sonhos que os pais não puderam realizar em suas próprias trajetórias ou que venham a superar a situação social na qual a família está inserida. (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 209)

A mãe de Joshua não tinha nenhum contato com música, mas fez questão que os filhos tivessem acesso à educação musical. “Tudo começou basicamente pela minha mãe, ela não tem nenhum tipo de relação com música, nada. Ela só tinha mesmo interesse que a gente tivesse o conhecimento. O fato dela não ter nenhum conhecimento, ela admirava isso (JOSHUA).” Da mesma forma, o incentivo do pai de Pmtromboniando deu-lhe segurança para que ele se inserisse na área:

Pmtromboniando: Meus pais sempre me motivaram de todas as formas. “O que você quer fazer?” “Eu quero, sei lá, pai, eu quero plantar batata.” “Então você vai plantar batata. O que você quer? Quer ser músico? Então vai ser músico”; Eu lembro que quando eu passei no concurso para Uberlândia, eu falei: “Pai, eu passei lá no triângulo mineiro, daqui

em casa lá é quase um dia de viagem.” Ele falou: “Vai embora rapaz, vai fazer sua música, a gente não vai viver pra sempre, e você vai ser feliz lá, cuidar da sua família.” Então ele sempre foi motivador. Mas ele não é músico! Pra você ter ideia, meu pai é tecelão, trabalhava em fábrica de tecido.

Eu: Era artista, né?!

Pmtromboniando: Sim! Já tinha o *feeling*! Ele pegou o instrumento, comprou o instrumento e me deu, “é trombone de vara que você gosta? Está aqui!” Me deu o trombone de vara (PMTROMBONIANDO).

A maior influência musical da infância de Salomé veio de seu pai, a quem ela sempre considerou seu grande amigo, seu herói. De acordo com a entrevistada, seu pai veio do interior de Minas Gerais, da cidade de Piedade de Ponte Nova, um dos berços das tradicionais bandas de música do interior do Estado. Portanto, era tradição que os homens da família tocassem instrumentos de metal e que as mulheres, também chamadas de cantadeiras, cantassem na igreja e nas procissões. Essa vivência despertou no pai de Salomé o desejo de estudar música e ela reconhece que ele se realizou um pouco através dela.

Apesar dele não ser músico profissional, ele começou a estudar música, saxofone, quando era adolescente, e teve que parar, porque a família é muito grande, precisava de dinheiro. Então ele não poderia prosseguir o conservatório e teve que trabalhar para ajudar em casa. E ele se casou, teve filho e ficou esse sonho ali. Eu até penso muito sobre isso, ficou aquele sonho esquecido dele, eu vejo muito isso assim. E quando ele resolveu retomar os estudos de música, a gente era adolescente, eu tinha onze anos e a minha irmã tinha doze. Ele falou: “Vocês querem estudar música?” E, na verdade, ele queria ter me colocado para estudar antes, mas a minha mãe não deixou porque ela estava com medo de atrapalhar na escola. Bobagem! E a gente começou a estudar ali. Mas eu desde pequenininha, ele sempre colocava as músicas dentro do carro, cantava junto comigo. Meu pai nunca foi muito de ouvir aquela música extremamente de massa, mas as músicas mais de identidade nacional, ele sempre escutou muito. E eu sempre cantava muito junto com ele. Eu lembro que quando eu tinha três anos, eu entrei no prezinho, eu fiz a minha primeira composição, eu cantei, e eu lembro até hoje a melodia dessa música e a letra com o pouquinho que eu sabia. Ele [o pai] me estimulava, ele perguntava: “O que você quer ser, quando você crescer?” Eu falava: “Quero ser cantora!”. Aí me colocava dentro da igreja eu cantava nas coroações de Maria, quando se faz a sacra representação, a gente se veste de anjo, canta na coroação de Maria; então isso tudo foi muito forte (SALOMÉ).

Os resultados apresentados corroboram as asserções de Almeida e Magalhães (2011, p. 211), que entendem que, apesar das transformações ocorridas nas configurações familiares na pós-modernidade, o âmbito familiar ainda é o que proporciona um lugar próprio e distinto para o indivíduo, garantindo o seu sentido de pertencimento.

Se, em tempos passados, a profissão da pessoa era definida, inevitavelmente, pela família na qual nascia, não havendo alternativas de escolha, hoje, apesar de o ideário de liberdade de escolha existente na sociedade contemporânea, o jovem ainda encontra-se vinculado às influências familiares e aos conteúdos transmitidos através das gerações. Desta forma, pode-se dizer que a transmissão da profissão na contemporaneidade existe, porém não enraizada em um espaço concreto, como se dava no passado, quando as terras ou o estabelecimento de trabalho eram necessariamente passados de pai para filho. Consideramos que ela se dá de forma mais fluida, ela se espalha de modo subliminar, engendrando escolhas aparentemente livres e individuais, ancoradas em lealdades invisíveis que perpassam as expectativas familiares, consciente ou inconscientemente (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 212).

Diante dos relatos dos egressos, percebo que, com o fato de ninguém ter vindo de uma família de músicos profissionais, em seus percursos de inserção profissional, o papel da família se faz muito mais pela motivação e incentivo, do que pela educação musical em si. Os exemplos dos pais e familiares despertaram nos egressos o gosto despretenso pela música, que, posteriormente, seria definidor de sua escolha profissional.

5.1.2 Escolas de educação básica

Almeida e Magalhães (2011, p. 211) ressaltam que, pelo fato da escola de educação básica ser o lugar no qual o indivíduo passa grande parte do seu tempo, estabelecendo, assim, um vínculo mais duradouro com ele, constitui-se como um meio de forte influência no desenvolvimento do seu projeto de vida. A maior luta da área de Educação Musical no Brasil, principalmente nos últimos trinta anos, desde que se organizou e se estabeleceu como área científica, ganhando espaço e notoriedade nacional, é pela inserção da educação musical nas escolas de educação básica. Isto não significa oferecer apenas um ensino de música voltado para o treinamento musical, ou acrescentar música às atividades cotidianas da escola, mas oferecer uma educação musical que busque humanizar e emancipar o indivíduo, que abra os horizontes dos indivíduos para o mundo e para o outro.

De acordo com Bowman (2012), um dos principais objetivos da educação musical é mostrar para os alunos como responder a questões éticas fundamentais: Que tipo de pessoa é bom ser? Que tipo de pessoa eu quero ser? Como fazer música pode me ajudar a realizar este objetivo? Em concordância, Queiroz (2015) preconiza uma

educação musical intercultural, capaz de conceber a formação musical como pilar fundamental para a formação humana. Para o autor, a contemporaneidade marcada pelas incertezas, trouxe uma quebra de paradigmas que nos mostra que o “outro” pode ser diferente do “eu” e que é na diferença e pela diferença que o “nós” pode ser redefinido. A música possui uma diversidade que transcende o plano estético sonoro-estrutural e que a torna um processo complexo e multifacetado que abriga vários significados que dão sentido à vida humana.

Em outro texto, o mesmo autor afirma que, apesar de perspectivas para o ensino de música nas escolas já estarem inseridas em documentos oficiais brasileiros desde 1854, ainda não vimos, no país, a legitimação da música nos currículos escolares. Queiroz (2013, p. 103) considera que a música ainda não está inserida na realidade das escolas brasileiras “por convenções e valores estabelecidos socialmente para a escola”. Para o autor, existe um contrassenso social emergente ao não se privilegiar a música, “uma forma de expressão e de saber socialmente estabelecida como fundamental para o ser humano”, provocado por um determinismo social que, na opinião do autor, deve ser melhor refletido pela área, a fim de que novos determinismos sejam inscritos na escola do século XXI.

Tal realidade brasileira está refletida nos resultados de minhas entrevistas. Para poucos egressos as experiências vivenciadas nas escolas de educação básica influenciaram a sua inserção profissional na área de música. As experiências são bastante pontuais, o que confirma que a música não teve um espaço legítimo na educação básica dos egressos. Apenas dois egressos afirmaram que tiveram aulas de música nas escolas de educação básica: Joshua, que estudou num CAIC e Nara, que estudou numa escola adventista. Em ambos os casos, os egressos tiveram aulas de instrumentos musicais, como flauta doce e teclado, possivelmente dentro de uma proposta muito mais voltada para o treinamento musical. Para Joshua, a experiência valeu como um incentivo, para “começar na música”. No caso da Nara, a egressa não considerou a experiência como positiva, considerando que esta valeu apenas pelo contato com a música:

Na época tinha aula de flauta doce, aquela coisa que costuma ter mesmo em escola particular. Então era aula de musicalização, mas também era a mesma coisa. Claro que influencia, porque quanto mais contato, melhor. Depois eu dei aula em escola regular, dei aula para a educação infantil, ensino fundamental, e eu já tinha uma outra visão. Eu já tentava ensinar os meus alunos a ouvir música mais do que tocar. Eu acho que quando você só fica tentando ensinar, fica uma coisa cansativa e você

acaba fazendo aquele efeito contrário, fazendo a criança deixar de gostar de música. (NARA)

Apesar da visão negativa sobre as aulas vivenciadas por Nara na escola de educação básica, tal experiência permitiu que ela buscasse novos caminhos, como professora de música na escola básica. Outros egressos tiveram experiências pontuais, vivenciadas por meio de projetos ou grupos musicais na escola. O primeiro contato de Bintu com a percussão foi no grupo de serestas mantido em sua escola: “Na seresta, a princípio tinha aula de flautas, era um coral de crianças. Só que nunca foi o meu dom assim, e eu comecei a participar tocando percussão no grupo, sempre foi percussão, eu nunca consegui sair disso” (BINTU). Chama a atenção que o entrevistado, mesmo não se adaptando às atividades propostas pelo grupo de seresta (coral e flauta), teve a oportunidade de se inserir no grupo por meio de uma atividade distinta, pela qual se identificou. Guarânea recorda-se de ter participado de um projeto de música em sua escola, baseado em cantigas de roda. Tia de música afirma ter cantado no coral que foi preparado para se apresentar na formatura do Fundamental I, antigo curso primário.

Na escola de educação básica, Bachianinha afirma que teve pouquíssima vivência musical, pois estudou em escola pública, uma vez que seus pais só puderam custear seus estudos em escola particular durante o ensino médio. Suas vivências musicais se resumiam a músicas infantis, cantadas e ensinadas pelas professoras, as músicas cantadas na hora da oração e do hino nacional. Aqui, percebo uma desqualificação histórica das escolas públicas de educação básica, pois, para a entrevistada, a única possibilidade de ter música na escola básica seria estudando em escolas de educação básica particulares, como se fosse um privilégio daqueles que podiam pagar por uma educação de qualidade. Da mesma forma, Brian Braga considera que não sofreu influências em suas escolhas profissionais por meio da escola de educação básica pelo fato de estudar em escolas públicas durante toda a sua trajetória estudantil. “Sempre estudei em escola pública e não tive esse contato” (BRIAN BRAGA).

Nos casos de Dragão e Ju_acord, os egressos não tiveram acesso à música nas escolas de educação básica que frequentaram, mas buscaram levar música para esse ambiente. “Eu que levei a música na escola com os meus amigos (*risos*) porque não tínhamos oportunidade de nada, era escasso assim...” (JU_ACORD). De acordo com Dragão, ele sempre buscou inserir música em suas atividades cotidianas e na escola sempre se dispunha a tocar ou compor, sendo um espaço de incentivo à sua criatividade e musicalidade:

Quando tinha aqueles projetos, ou eu me oferecia para tocar ou, principalmente, para compor. Eu compunha, quando eu estava na escola. Eu sempre fiz muita paródia, acho que foi o que me deu incentivo para compor depois. Sempre que tinha alguma matéria, alguma coisa ou uma atividade que podia fazer uma paródia ou alguma outra coisa eu fazia paródias. Eu sei paródias da infância, que eu escrevi por causa de um livro que eu li, ou por causa de alguma matéria. Inclusive na faculdade de Medicina, teve músicas que eu fiz, aí não foi nem paródias, já foi música, eu já estava compondo. Então eu compus músicas falando sobre a matéria assim, pra eu consegui gravar, tinha muita coisa, eu compunha a música pra decorar tudo (DRAGÃO).

Os resultados ressaltam a lacuna provocada pela ausência da legitimação da educação musical nas escolas de educação básica, sendo um dos espaços no qual o indivíduo passa o maior tempo de sua juventude, após o espaço familiar. As experiências relatadas pelos egressos demonstram que a música foi inserida neste espaço, através de treinamento musical e como instrumentos de integração e lazer.

5.1.3 Instituições religiosas

Através dos resultados do *survey* realizado no mestrado, constatei uma hegemonia cristã no grupo estudado, tendo aproximadamente 75% dos egressos se declarado cristãos, sendo quase a metade católicos (47,60%), em concordância com os números populacionais do Estado, e um número acima do esperado daqueles que se denominavam evangélicos (25%). Sugeri, na ocasião, que o número expressivo de evangélicos dentre os egressos dos CEM poderia ter relação direta com a influência da religião na escolha da profissão (PIMENTEL, 2015, p. 85). Tal hegemonia segue demonstrada no grupo entrevistado, apesar de não ter sido escolhido de forma estatística. Dos dezesseis egressos entrevistados nesta nova etapa, nove, todos cristãos, afirmaram que práticas musicais realizadas em instituições religiosas tiveram influências na inserção profissional, sendo que cinco vivenciaram tais experiências na igreja católica e em igrejas de denominação evangélica. Dos demais egressos, três afirmaram no questionário não ter religião, uma afirmou ser espírita, e dois afirmaram ser católicos também.

Para alguns egressos, como Nara, Passarinha e Salomé, a experiência na igreja serviu apenas como um ponto de partida para o seu percurso de inserção profissional na área de música. Já Bachianinha e Johnguitar tiveram a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos musicais adquiridos na educação formal. Johnguitar tocava na igreja católica desde a sua adolescência. Bachianinha também teve

a oportunidade de vivenciar a música na igreja católica do seu bairro. Na igreja, ela teve a oportunidade de participar do coral. Porém, afirma que nunca teve muita abertura para tocar, porque eram sempre as mesmas pessoas que tocavam. Somente quando já era adolescente e tinha se formado no conservatório, que eles a chamaram para tocar. Tocava na missa um domingo por mês.

A partir das rodas de samba que participava em família, Brian Braga começou a tocar na igreja católica do seu bairro, na qual tocava até o momento da entrevista. “Comecei a tocar nos movimentos que tinham para criança mesmo, tinha um movimento parecido com a folia de reis, que era só de criança, que saía na semana que antecedia o Natal. A gente saía nas ruas próximas à Paróquia e eu tocava percussão” (BRIAN BRAGA). Com o tempo, a partir da educação musical recebida no CEM, começou a tocar bateria nas missas. O egresso tem uma relação muito forte com sua religião e afirmou que fecha a sua agenda profissional de acordo com os compromissos que tem na igreja.

Dos percursos analisados, considero que três egressos, todos de denominação evangélica, corroboram a asserção proposta em um estudo anterior (PIMENTEL, 2015), de que a religião influenciou na sua escolha da sua profissão. Guarânea tornou-se, ainda adolescente, organista da sua igreja, e a busca pelo aprimoramento instrumental levou-a a encontrar a sua profissão. O fato de ser filho de pastor levou Harmonia a tocar desde muito cedo na igreja. Como a igreja precisava de um baterista, a bateria tornou-se um dos instrumentos que o egresso mais domina. Segundo Harmonia, “a igreja dava muita corda pra gente dar aula”, e aos quinze anos, começou a dar aula em igrejas de várias denominações, de bateria, violão e técnica vocal. Tal oportunidade foi o ponto de partida para que, futuramente, o egresso se sentisse seguro em abrir a sua própria escola de música.

Apesar de ter começado a fazer música na igreja de maneira despretensiosa, Pmtromboniando definiu naquele tempo sua profissão:

Eu comecei na música bem sem propósito, porque na época, eu fui influenciado pela turminha de amigos que nós tínhamos lá na igreja. Na verdade, adolescente é pura competição. Eu morava no Rio de Janeiro, e lá a gente tem até uma particularidade. Aqui em Minas Gerais, você vê muita banda de música. Lá no Rio não tem tantas bandas assim, mas, no meio evangélico, onde eu fui criado, toda igreja tem um grupo, tem uma orquestra, uma Big band. Então na igreja onde eu fui criado, tinha uma Big band, e a gente viu na região os meninos tocando e: “*ah, vamos ver qual é esse negócio de música*”. Começamos a estudar, na adolescência você nunca quer ficar para trás. Você vê um colega seu tocando e: “*quero tocar, também*”. E aí eu fui amadurecendo, eu devia

ter 15 para 16 anos, e com muita dificuldade, naquela época de família grande, não tinha condições de estar comprando instrumento. Quando eu fiz 18 anos, aí que eu consegui comprar meu próprio instrumento (PMTROMBONIANDO).

O músico descreve um pouco do processo de ensino e aprendizagem em sua denominação.

O que acontece na igreja, a gente vai aprendendo uns com os outros, os mais experientes eles pegam aqueles mais novos. Pra você ter ideia, meu primeiro professor ele não toca mais, ele parou. É interessante que eu o valorizo demais, porque, se não fosse ele, eu não seria o que eu sou hoje. Ele que dividiu o instrumento comigo. Hoje ele é pedreiro, não que pedreiro não seja uma profissão nobre, mas ele parou com a música. Mas ele era mais velho que eu, ele sabia mais na época (PMTROMBONIANDO).

Chama a atenção nos resultados a ausência de instituições religiosas não cristãs, o que pode denotar a falta de espaço para as músicas destes contextos nos CEM e demais espaços de educação formal em música. É importante considerar nesta análise que tratam-se de duas hegemonias que caminham juntas historicamente: a hegemonia cristã e a hegemonia da música ocidental. Tal fato pode ser um indicativo de que a área caminhou pouco na tentativa de expandir a educação musical e proporcionar uma educação musical intercultural. Os resultados também confirmam um investimento das igrejas de denominações evangélicas numa formação musical que tem atraído alunos para a educação formal em música no país. As instituições religiosas funcionam como espaços de prática e vivência musical.

5.2 O papel dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais

Como já proferido anteriormente, a rede de Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais é a maior rede de escolas públicas de música do país. Minas Gerais é o quarto estado brasileiro em dimensão territorial, sendo o estado brasileiro com o maior número de cidades, 853 municípios, e o segundo maior estado em números populacionais. As muitas regiões do Estado apresentam diversidade de clima, de vegetação, de cultura, de etnias, de sotaques, de renda, de desigualdades, de investimentos, dentre outras tantas diversidades.

Neste cenário de diversidades, foram instituídos, em seis das doze mesorregiões do Estado, os doze conservatórios que compõem a rede, entre a década de

cinquenta e a década de oitenta do século XX. Atualmente, cada CEM atende de 1.500 a 4.500 alunos e a rede emprega mais de mil professores de música. Para analisar o papel dos CEM nos percursos de inserção profissional dos entrevistados e sua importância como a maior rede de escolas públicas especializadas de música a nível de Estado e a nível de nação, tenho como base a revisão de literatura desta tese; as ideias do etnomusicólogo Henry Kingsbury, que na década de oitenta realizou uma pesquisa etnográfica num conservatório americano (KINGSBURY, 2001), os resultados de meus estudos anteriores (PIMENTEL, 2015; 2017); e os resultados de dois trabalhos que também refletem sobre a rede dos CEM: a dissertação de Gonçalves (1993), que realizou um estudo histórico sobre o processo de criação da rede, nas décadas de cinquenta e sessenta, e a tese de Arroyo (1999), que realizou um estudo etnográfico comparativo em dois cenários social e culturalmente distintos de ensino e aprendizagem da música, o contexto ritual dos ternos de congado e o contexto institucional do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, ambos em Uberlândia/MG.

“Somente a valorização do homem, através do desenvolvimento cultural em suas múltiplas expressões, poderá conferir à coletividade aquelas qualidades distintivas que a habilitam para a realização mais ampla e acelerada do progresso” (KUBITSCHKEK, mensagem, 1953 apud GONÇALVES, 1993). Este trecho de um discurso do ex-presidente da república, ex-governador de Minas Gerais e ex-prefeito de Belo Horizonte Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), responsável direto pela criação dos CEM, demonstra um resumo das crenças e valores que levaram o então governador do Estado a propor e implementar tal política pública. JK acreditava na importância da música para o desenvolvimento da cultura e da educação do povo e na importância de tal desenvolvimento para o progresso. Gonçalves (1993) teve dificuldades com relação à documentação dos CEM das décadas de cinquenta e sessenta, na qual pautou sua pesquisa histórica, visto que, a maioria dos arquivos dos CEM não continha o material da época. Sendo assim, a autora se pautou, principalmente, nos discursos de JK referentes aos CEM, que carecem de especificidade técnica, e na aplicação prática das aulas de música nestas escolas.

De acordo com a autora, três fatores contribuíram para a implementação da rede dos CEM: um fator econômico, uma vez que a federalização do Conservatório Mineiro de Música, localizado na capital do estado, Belo Horizonte, proporcionou a disponibilidade de verbas que possibilitaram a ampliação do cenário de ensino de música no estado por meio dos CEM; um fator político, visto que o estado mantinha políticos

interessados no desenvolvimento cultural e na manutenção das tradições, sendo que a ação de políticos de determinadas regiões do estado, favoreceram a implementação de conservatórios em suas regiões, implementação que dependia, principalmente, das condições oferecidas pela cidade para o florescimento dos conservatórios; e um fator pessoal, levando-se em consideração o interesse de JK, que tinha uma relação direta com a música.

Desde sempre, os CEM exercem função importante na formação profissional, artística e musical dos mineiros. Os objetivos da criação da rede foram “formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, cumprindo em suas regiões o papel de pólos culturais” (GONÇALVES, 1993, p.3). Para Gonçalves (1993), apesar de não ser clara a intenção de democratizar o ensino de música em Minas Gerais, é perceptível a necessidade de atender um maior número de alunos e de incentivar e preservar as manifestações culturais regionais. Em um de seus discursos, JK afirmou que a implementação dos CEM buscava “atender os pendores artísticos da juventude mineira”.

Uma vez que a implantação dos CEM não teve um projeto concreto, a rede teve como inspiração outros conservatórios existentes no Brasil, como o Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte, o Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. De acordo com Gonçalves (1993), o projeto de lei que criava e institucionalizava os CEM deixava claro que os conservatórios seguissem os “moldes dos já existentes no país”. Os cursos oferecidos inicialmente foram: curso de professor de música, curso de canto e curso de instrumentos (piano, violino, violoncelo, viola, clarinete, flauta, piston e trombone). A organização programática dos cursos sofreu influência dos programas dos demais conservatórios brasileiros.

Devido à inexistência de um projeto concreto de implantação dos CEM, às diversas localidades, à dependência da disponibilidade de professores de música das localidades e à dificuldade de comunicação da época, havia a impossibilidade de generalizar os programas de ensino utilizados nos CEM mais antigos. Porém, Gonçalves (1993) considera que o ensino em sua essência (fundamentos ideológicos, metodológicos e pedagógicos) pode ser considerado o mesmo. É importante pensar que os moldes dos conservatórios já existentes no Brasil pudessem não se adequar bem à nova rede, visto que os primeiros se encontravam nos grandes centros brasileiros, com um sistema cultural mais complexo e os CEM foram implementados no interior do estado, em cidades

menores e com manifestações culturais distintas. Outro detalhe é que os professores dos conservatórios já existentes já tinham acesso à educação superior em música, enquanto o corpo docente dos conservatórios foi formado por professores que já atuavam em escolas particulares da região, assim como por músicos formados a partir da educação não formal e informal.

Na década de cinquenta, o Brasil vivia a realidade do canto orfeônico nas escolas de educação básica e, de acordo com Gonçalves (1993), além de preparar professores para atuarem como professores de música e canto coral nos estabelecimentos estaduais de ensino (grupos escolares, ginásios, escolas normais), os conservatórios exerciam também a função de orientadores destas disciplinas em suas regiões. Apesar disso, diferentemente do canto orfeônico que foi implementado nas escolas brasileiras com o objetivo de disciplinar e doutrinar os alunos, na proposta da implementação dos CEM, a música era vista como uma forma de educar, no sentido de fornecer elementos que promovessem a sensibilidade dos alunos. O curso de professor de música, portanto, foi pensado como um intermediário entre os CEM e as escolas de educação básica. Tal curso era oferecido em cinco anos e contava com as disciplinas teoria, ditado e solfejo; piano; canto coral e pedagogia aplicada à música.

Já os cursos de canto instrumento tinham como foco o ensino individual e a formação solística. O curso de canto tinha a duração de seis anos e suas disciplinas eram teoria, ditado e solfejo; piano; e canto. O curso de instrumento oferecia as disciplinas teoria, ditado e solfejo; e instrumento. Os cursos de piano, violino e violoncelo tinham a duração de nove anos e os cursos dos demais instrumentos tinham a duração de seis anos. De acordo com Gonçalves (1993), a ênfase do ensino de música dos CEM estava voltada para os cursos de piano e violino, que eram os únicos que tinham um conteúdo programático mais definido. A maior preocupação do ensino de música era com a performance instrumental. “Visualizando-se o ensino dos conservatórios, sob o prisma do ensino instrumental, constata-se que a prática metodológica e pedagógica estaria na maioria das vezes ligada aos alunos talentosos e às ‘capacidades inatas técnicas e musicais’ dos alunos” (GONÇALVES, 1993, p. 118). A formação, portanto, buscava uma técnica aprimorada dos alunos, isto é, o ensino tinha como foco a busca pelo virtuosismo, principal característica do modelo conservatorial.

O ensino nos conservatórios, na época, conviveu com duas vertentes: o ensino individualizado, baseado na preparação de instrumentistas-virtuosos, e o ensino dos procedimentos e recursos utilizados na prática

coletiva do canto orfeônico, que seriam aplicados pelos professores de música nas escolas oficiais/regulares (GONÇALVES, 1993, p. 159).

Por conseguinte, a importância de se estudar música estava no estudo do instrumento, o que gerava um “status cultural”, nas palavras de Gonçalves (1993, p. 90): “Se de um lado estava a importância de se estudar o piano e o violino, do outro lado estava o valor simbólico da música como ‘status cultural’, que permeia por décadas o ensino de música no Brasil”. Em virtude dos fatos mencionados, é possível perceber que, apesar de propor o desenvolvimento cultural da sociedade mineira, de ampliar o ensino de música no Estado e, com isso, de certa forma, “democratizar” tal ensino ao oferecer vagas gratuitas, o tipo de ensino proposto pelos CEM atraiu, por muito tempo, em primeiro lugar, as classes sociais mais altas da sociedade mineira, estando esse valor simbólico “associado a uma elite de alunos que estudavam música nestas escolas” (GONÇALVES, 1993, p. 115).

Duas realidades, portanto, se contrapuseram na criação da rede: a inspiração do modelo conservatorial francês e a exigência de um movimento cultural local que fosse capaz de sustentar e manter as instituições. Os CEM foram criados sob os moldes dos conservatórios já existentes no Brasil, cuja base era o modelo conservatorial francês do século XVIII. A principal característica deste modelo é uma educação musical baseada no ensino instrumental individual, no qual o professor é o mantenedor de todo o conhecimento; no treinamento musical que prioriza a teoria musical e a leitura de partituras; e na busca pelo virtuosismo. Kingsburry (2001) ressalta que a vida conservatorial é inquestionavelmente baseada no talento, e um dos aspectos básicos do talento é a questão da diferenciação: algumas pessoas têm uma tremenda quantidade de talentos, alguns têm pouco ou nenhum, muitos têm talentos em algumas áreas, mas não em outras. O foco do modelo no talento leva ao culto do indivíduo, do performer virtuoso, do solista como uma figura sacralizada, totalmente distinta e distante do seu público. É um modelo que prioriza a reprodução de modelos e músicas pré-existentes, em contraposição à criação musical, tendo como consequência uma separação proeminente dos papéis do compositor e do performer.

É possível afirmar que o modelo conservatorial foi implementado tardiamente na rede dos CEM, considerando que no Brasil, como indica Gonçalves (1993), desde a década de vinte, educadores musicais como Sá Pereira e Mário de Andrade já questionavam o modelo.

[...] analisando as concepções e a aplicação prática do ensino de música nos conservatórios, constata-se o desconhecimento dos estudos e das tendências que estavam sendo divulgadas no Brasil na época. Isto demonstra a falta de conhecimento de um embasamento teórico da prática do ensino de música. Esta falta de fundamentos que servissem de apoio para a aplicação deste ensino é um dos principais problemas que persistem até hoje no ensino de música ministrado nestes estabelecimentos estaduais de música mineiros (GONÇALVES, 1993, p. 153).

Entretanto, a revisão de literatura realizada nos textos do CEPROM permitiu-me compreender que, apesar de defasado, principalmente no sentido de ter sido pensado e estruturado especificamente para a música ocidental dos séculos XVIII e XIX, não se adequando aos estilos de nossa época, e de apregoar e disseminar uma educação musical distante do que o século XXI precisa e a área recomenda, o modelo conservatorial ainda é o principal sistema educacional musical do mundo, numa demonstração clara de um imperialismo cultural que se perpetua.

O principal ponto que questiono é que, apesar da rede dos CEM ter como inspiração o modelo conservatorial francês, o discurso prioritário do governo mineiro era de preservar a cultura mineira e de se instituir os CEM em localidades em diferentes zonas do Estado, situando-os em cidades cujas manifestações culturais oferecessem condições para o seu florescimento. Um estudo anterior (PIMENTEL, 2017, p. 226) demonstrou que os CEM distribuem-se em cidades com diferenças significativas, o que contribui para a diversidade dos resultados da rede para os resultados locais. Os CEM se inserem tanto em cidades com características essencialmente urbanas, com atividades econômicas concentradas nos setores secundário e terciário, como em cidades cujas principais atividades econômicas são voltadas para o setor primário, prevalecendo as características rurais, além de cidades cujas atividades se distribuem com maior equilíbrio entre os setores. Analisando a dinâmica dos CEM na contemporaneidade: “tais características modificam a relação das cidades com a música e com os seus CEM, sendo que esta relação também depende da contextualização e envolvimento do CEM com as atividades culturais, sociais, econômicas e políticas da cidade”.

As principais manifestações culturais observadas nas cidades que sediam o CEM, que seriam as responsáveis pela manutenção dos estabelecimentos, são as tradicionais serestas mineiras, os ternos de congado, estilos populares como o sertanejo, as bandas de música, orquestras sinfônicas, corais, dentre outras manifestações. Percebe-se por este enumerado a diversidade musical que não é atendida inicialmente na proposta

dos CEM. Os conservatórios voltam-se para o ensino e divulgação de uma música de origem europeia, que chega ao estado de Minas Gerais no período colonial, na fase do ciclo do ouro, em detrimento de manifestações culturais nascidas e desenvolvidas na região, que, num primeiro momento, não encontram espaço dentro dos estabelecimentos.

Entretanto, mudanças significativas ocorreram no decorrer desses quase setenta anos da lei de criação dos CEM. Outros estilos e instrumentos musicais e manifestações culturais das cidades-sedes dos CEM foram sendo incorporadas no decorrer do tempo, como o acordeom, a bateria, a guitarra, a seresta, o chorinho, o sertanejo, o ritmo carnavalesco, dentre outras manifestações regionais populares. Com relação à formação de professores, a partir da Lei Federal nº 5.692/1971, que implantou a Educação Artística no ensino fundamental do país, os CEM passaram a oferecer o curso de magistério em Educação Artística, que oferecia formação nas áreas de artes visuais, música e teatro. Tia da música passou por esta formação:

O magistério em educação artística foi fundamental, foi o curso mais completo depois do [curso técnico de] canto. Foi o curso mais completo que eu fiz, porque ele dá um embasamento muito grande, inclusive para a parte pedagógica. O que eu aprendi no magistério, eu não aprendi na faculdade. A parte pedagógica que eu uso hoje, foi o que eu aprendi no magistério. O magistério foi muito bom, por isso eu falo, foi uma pena terem acabado, porque ele deu embasamento pra minha vida, me deu embasamento pra eu lecionar (TIA DE MÚSICA).

Na época da publicação da dissertação de Gonçalves (1993), os CEM eram regidos pelo parecer 726/87 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. De acordo com o documento, os objetivos da rede dos CEM eram:

- a) Cumprir em suas regiões o papel de “polos culturais”, irradiadores das artes e da cultura;
- b) Formar instrumentistas, cantores e professores de educação artística, que atuarão nos vários setores;
- c) Repassar e difundir as tradições culturais, preservando o patrimônio artístico das suas cidades e regiões;
- d) Desenvolver as potencialidades artísticas individuais e comunitárias.

Considero que o parecer supracitado oficializa e atualiza os objetivos da época da criação dos CEM. A instituição da LDBEN em 1996, que determinou a prioridade de contratação de licenciados nas diversas áreas para atuar nas escolas de educação básica e nos CEM, uma vez que a rede se insere na educação básica do estado,

fez com que, no novo século, os CEM já não oferecessem formação para professores de música. Apesar disso, a intenção de JK de transformar os CEM em centros pedagógicos de certa maneira ainda funciona, uma vez que de tempos em tempos a rede oferece formação continuada para professores das escolas de educação básica.

A organização e o funcionamento do ensino de música dos CEM são regidos na atualidade pela Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005, que certifica que os CEM integram a rede de escolas estaduais e têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural, estabelecendo como obrigatória a oferta de cursos de educação musical (ensino fundamental) e de formação profissional em nível técnico (ensino médio).

Tendo como base a LDBEN, no parágrafo 2º do Artigo 1º dessa Resolução, o governo apresenta os objetivos da formação profissional de músicos:

- I - a capacitação de alunos com conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades artístico-musicais;
- II - a habilitação profissional em nível técnico para o exercício competente de atividades profissionais na área da música;
- III - o aperfeiçoamento e a atualização de músicos em seus conhecimentos e habilidades, bem como a qualificação, a profissionalização e a requalificação de profissionais da área da música para seu melhor desempenho no trabalho artístico. (MINAS GERAIS, 2005, p. 1).

Em minha dissertação, analiso o parágrafo:

Os três objetivos apresentados tratam de três termos que não têm necessariamente o mesmo significado: “atividades artístico-musicais”, “atividades profissionais na área de música” e “trabalho artístico”. Considerando que o trabalho artístico não é a única atividade profissional da área de música e que as atividades artístico-musicais não são necessariamente trabalho artístico, os objetivos da formação profissional de músicos dos CEM são amplos. Em seu Artigo 10º, a Resolução aponta que “os cursos de formação profissional têm como objetivo preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício de ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho.” (MINAS GERAIS, 2005, p. 3). A meu ver, o artigo apresenta uma imprecisão de termos, ao distinguir músicos, instrumentistas e cantores (considerando-se que instrumentistas e cantores são músicos) e esse objetivo é distinto e mais delimitado que os objetivos apresentados no parágrafo 2º do Artigo 1º. O objetivo também é mais limitado que o objetivo dos cursos técnicos, proposto no CNCT, sem deixar de considerar que esse último documento é mais recente que a Resolução (PIMENTEL, 2015, p.30-31).

A Resolução nº 718/2005 é coerente com toda a documentação federal contemporânea relacionada à educação básica e à educação profissional técnica de nível médio e traz dois artigos importantes para minha análise. O primeiro deles é o Artigo 27, no qual consta que os CEM “devem efetivar a matrícula dos alunos a cada período letivo, sendo vedada a discriminação em função de etnia, sexo, condição social, convicção política, crença religiosa ou necessidades educacionais especiais” (MINAS GERAIS, 2005, p. 6). Concebo que o cumprimento deste artigo deu início à era de inclusão social nos CEM, especialmente no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, que recebem tratamento especial durante os testes de aptidão de ingressos nas instituições.

No parágrafo único do mesmo artigo, outra determinação importante: “As vagas disponíveis nos Conservatórios Estaduais de Música serão destinadas, na sua maioria, aos alunos regularmente matriculados ou egressos das escolas públicas de educação básica” (MINAS GERAIS, 2005, p. 6). Cada CEM teve a liberdade de definir o tamanho e a forma da cota para as escolas públicas, desde que estivesse acima de 50%. Por conseguinte, este parágrafo dá acessibilidade à população de baixa renda, que, muitas vezes, por não ter acesso à música no seu cotidiano, em instituições sociais como as que já foram tratadas, não conseguiam passar nos testes de aptidão. Pela primeira vez na história da rede, percebe-se uma acessibilidade mais igualitária aos CEM, que se sobrepõe ao imperativo do talento, priorizado por mais de meio século.

O outro artigo que modifica a relação da rede com a sociedade é o Artigo 30, que em seu parágrafo 2º estabelece que “A conclusão do Curso de Educação Musical em Conservatórios Estaduais de Música não constitui pré-requisito para inscrição nos exames classificatórios para os cursos técnicos” (MINAS GERAIS, 2005, p.7). Até a promulgação da Resolução somente tinha acesso ao curso técnico egressos dos cursos de nível fundamental dos CEM. Tal determinação abriu as portas dos CEM para alunos advindos de outros contextos, como outras instituições musicais, instituições sociais, projetos sociais, autodidatas, dentre outros.

Gonçalves (1993) apresenta um conjunto de características que ela acreditava persistir no ensino dos conservatórios. Apresento as características comparando à situação atual dos CEM, a partir dos resultados de minhas pesquisas:

- Programas de ensino próprios e a impossibilidade de manter o mesmo programa para toda a rede: Considero que esta é uma consequência da falta de uma fundamentação teórica e metodológica na criação dos CEM. Desde a Resolução nº718 de

2005, o currículo dos conservatórios é unificado. Porém, os cursos oferecidos e o conteúdo programático das disciplinas ofertadas provavelmente não são, devido aos regionalismos, às demandas de cada lugar e à formação e experiência do corpo docente de cada lugar. Minhas pesquisas evidenciaram que o oferecimento de cursos pelos CEM depende das características das manifestações culturais das cidades e da forma como o CEM interage com tais manifestações. Temos como exemplos a já comentada implementação do curso de percussão do CEM de Diamantina; o CEM de Visconde do Rio Branco que oferece cursos da maioria dos instrumentos executados nas bandas de música da cidade, o CEM de Ituiutaba, que foi criado a partir de uma escola particular de acordeom, sendo que este curso continua tendo uma procura que não ocorre nos demais CEM; o CEM de Varginha, que foi criado na década de oitenta a partir de uma solicitação da população, sendo mais voltado para a música popular; o CEM de São João Del Rei, que devido à existências de duas orquestras bicentenárias na cidade, tem uma formação sólida de instrumentos de orquestra; dentre muitos outros exemplos. Acredito que, considerando as particularidades de cada CEM, a variação de programas de ensino é uma prática conveniente e que deve ser mantida, desde que também se busque uma fundamentação teórica sólida.

- Preocupação em seguir o sistema de avaliação proposto pelo Regulamento: A Resolução nº 718/2005 determina em seu Artigo 25 que “os critérios e formas de avaliação do aluno deverão ser definidos na proposta pedagógica, no plano de curso e no Regimento Escolar, tendo como base as orientações gerais emitidas pela Secretaria de Estado de Educação” (MINAS GERAIS, 2005, p. 6). Isso dá maior autonomia para os CEM e para os docentes em planejar a avaliação de seu corpo discente. Chama a atenção que no Artigo 24, a Resolução instrui que a avaliação de aprendizagem deve possibilitar o atendimento diferenciado aos alunos. Tal instrução afasta o foco da avaliação no talento, na busca de sujeitos diferenciados, ao assumir que cada aluno possui as suas particularidades, os seus limites e o seu tempo para aprender música.

- Dualidade entre professor de música e instrumentistas: esta dualidade deixou de existir com a LDBEN de 1996, com a exigência da licenciatura na formação do professor de música.

- Ensino coletivo X ensino individual: esta dualidade continua a existir, agora em níveis de ensino diferentes e não em cursos diferentes, como no início. Nos cursos de musicalização e educação musical normalmente acontecem aulas de turmas. Já nos cursos técnicos, os alunos têm aulas de instrumento individuais.

- Hierarquização do ensino, demonstrada através da valorização em níveis diferentes de um curso ou de outro, orientações programáticas somente para os cursos de piano e violino e na diferenciação da duração dos cursos ministrados nos conservatórios: Considero que boa parte desta hierarquização caiu por terra, visto que a Resolução nº 718/2005 determina o tempo de duração dos cursos por níveis de ensino, ou seja, os cursos têm, todos, a mesma duração. Com relação às orientações programáticas, acredito que cursos mais tradicionais, mais comuns ao modelo conservatorial tenham as orientações programáticas mais definidas do que cursos que foram inseridos no currículo mais tardiamente. A valorização de um curso em detrimento de outros vai depender do histórico e das demandas de cada CEM.

Ao inserir-se no CEM de Uberlândia, nos anos de 1996 e 1997, Arroyo (1999) considerou ter uma visão rasa e linear sobre esse tipo de instituição, advinda da representação social, largamente difundida no meio acadêmico-musical, da instituição conservatório como um contexto estagnado. Diferentemente do que esperava, a autora encontrou atores oriundos de diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos e profissionais e a presença concomitante da música erudita e da música popular, sendo que esta última foi introduzida no contexto como medida para conter a evasão escolar, problema vivenciado pela rede nas últimas décadas. A autora analisa a ideia de mudança a partir de três eixos interpretativos: a mudança como contraposição à passividade e à permanência e alinhada à atividade e à modernidade; a contraposição mudança e representação do conservatório como instituição estática; e a articulação entre a ideia de mudança e as representações sociais sobre o fazer musical no cenário. (ARROYO, 1999, p. 334). A autora encontrou no conservatório um “confronto de representações sociais caracterizado por conflitos, resistências, negociações e consensos sobre fazer musical e ensino e aprendizagem das músicas praticadas no cenário” (ARROYO, 1999, p. 337).

Considero que meus estudos corroboram alguns achados de Arroyo (1999). Os resultados já demonstram uma rede já bastante distinta da rede estudada por Gonçalves (1993). Dentre os egressos pesquisados, encontramos uma diversidade cultural, etária, racial, de interesses e de representação do fazer musical que possivelmente não encontraríamos em outros tempos. Os CEM se expandiram, se popularizaram, buscaram se adaptar às propostas do novo século, concretizadas principalmente a partir da Resolução nº 718/2005, demonstrando que estão longe de ser uma instituição estática. Porém, mais mudanças precisam ocorrer para que as instituições estejam em acordo com

a proposta da educação musical do século XXI e para que encontrem as necessidades de seus alunos.

Como em minha pesquisa, os estudantes do CEM de Uberlândia pesquisados por Arroyo (1999, p. 339), portavam diferentes experiências musicais, que, dependendo da sua biografia, tinham uma relação com o fazer musical, que poderia estar ligada ao divino, como nos casos de Guarânea e Pmtromboniando; ao prazer, como no caso de Ju_acord: “E aí eu fui parar no conservatório e eu adorei aquilo lá... falei: gente, que mundo mágico isso aqui!”(JU_ACORD); à sociabilidade, como no caso de Sophie Reed: “O conservatório foi meio que minha segunda casa, passava a maior parte do tempo no conservatório, eu matava aula da escola para ir para o conservatório” (SOPHIE REED); e ao “vir a ser um músico de sucesso”, como no caso do Dragão: “Eu queria gravar um disco com os músicos que eu queria, fazer clipes, meu sonho sempre foi uma coisa assim” (DRAGÃO).

Alguns egressos tiveram apenas elogios ao avaliar o papel do CEM em sua vida, como Ju_acord, que, de início, mantinha uma relação mais diletante com a música. “Eu fui muito feliz! Eu tive professores muito bons, muito empolgados, que me incentivaram, eu fui muito sortuda” (JU_ACORD). Bachianinha defende e valoriza a sua formação no CEM de Montes Claros:

Do conservatório eu trago... assim, eu aprendi muito! As pessoas às vezes criticam o conservatório... que é lento, que demora, né... que tem muitas matérias... [por] que às vezes a pessoa quer chegar e aprender o instrumento de uma vez. Mas eu acredito que o conservatório é muito completo, porque a formação lá me deu muito conhecimento e até os estilos musicais que eu escutava lá me influenciaram para depois eu querer fazer [licenciatura em] música (BACHIANINHA).

Para outros egressos, o CEM teve sua importância em despertar o interesse e expandir a sua noção sobre o universo da música, assim como ponto de partida para sua inserção profissional na área de música. Foi o caso de Brian Braga, que, a partir do interesse de sua mãe de que ele estudasse no CEM, conheceu a bateria:

Meu primeiro contato com bateria foi no conservatório. Eu já tinha visto a bateria, mas nunca tinha me sentado para tocar. Já conhecia a baqueta por conta dos instrumentos de percussão que se usa baqueta. Tive contato com a parte técnica da bateria, o que não é fazer barulho, a coisa mais sentida (BRIAN BRAGA).

Johnguitar afirma que as primeiras experiências na área aconteceram no curso técnico de guitarra:

Foi muito importante para mim no quesito de conhecer, não só o instrumento, mas também as perspectivas de músicas, porque eu conhecia rock, mas foi lá que eu tomei gosto por choro, por fazer arranjo, por harmonizar. Isso tudo eu adquiri no curso técnico, a questão também de ter a música como uma profissão [...]. Outra coisa bacana do curso técnico é aquela experiência inicial, porque eu pelo menos vivi tudo isso, não foi aquela coisa aprofundada, mas foi o primeiro contato que eu tive de sonorização, de mexer com equipamento, como regula, a gente tinha uma matéria para aprender a escrever projetos. Então diretamente e indiretamente foi o início de tudo, o primeiro contato que eu tive tocando com formações diferentes de banda, tinha um violino, saxofone, foi o primeiro contato que eu tive, mais aprofundado, com questão de maestro, como eram os naipes, como era dividido. Primeiro contato que eu tive de apreciação musical, de conhecer o período na música... (JOHNGUITAR).

Johnguitar aborda também suas experiências em outros lugares e a importância de se manter uma instituição como o conservatório numa localidade, a fim de gerar um movimento musical mais significativo:

Eu fui tocar na virada do ano, em Ponta Branca. Era um eixo tipo os daqui de Minas Gerais, tinham muitas cidades próximas, e a gente foi visitar. Não eram cidades grandes, igual aqui na região, grandes que tenham pelo menos uns 100 mil habitantes, mas era raro encontrar pessoas que tocavam. Às vezes um tocava violão, não sabia muita coisa, às vezes o que sabia dava aula de violão, bateria, teclado. Você vê a importância de ter um conservatório e um curso técnico, porque, querendo ou não, considerando que o conservatório tem seus problemas, mas ajuda a puxar todo um movimento musical na região (JOHNGUITAR).

Nara considera que a sua formação no CEM a fez uma produtora cultural mais completa e, assim como Bachianinha anteriormente, defende o ensino formal de música:

Um dia antes ele [o músico que ela produz] tinha convidado um menino pra tocar com ele no show, e um dia antes ele perguntou: “Nara, você tem uma partitura tal?” Eu falei: “Não, mas eu escrevo pra você.” Ele falou: “Escreve?” Eu falei: “Escrevo, eu sou formada em música também.” Então eu acho que é essencial você saber também. Tem gente que fala: “Ah, não é importante ler partitura”. Eu sou defensora sim de conservatório, acho que o conservatório é fundamental sim, muito importante. Eu critico mesmo quem fala que pode aprender sozinho, acho que não tem que desmerecer não, eu acho que é muito bom, muito importante você ter essa noção musical, de teoria musical e tudo mais também (NARA).

O relato de Nara traz à tona a complexidade de se atuar em vários momentos do sistema cultural e a necessidade da área de absorver profissionais que compreendam, com maior profundidade, o universo musical e artístico. A reflexão da egressa vai ao encontro do pensamento de Rubim (2011), que defende uma maior profissionalização dos organizadores da cultura. Ao mesmo tempo tal formação musical, a produtora descreve uma experiência negativa em sua trajetória no CEM:

Eu cheguei a estudar violino no conservatório. Eu fiz uns 6 anos, mas não toco absolutamente nada de violino até hoje, porque o violino, de fato, é o instrumento que eu odiava, eu não gostava mesmo de tocar. Até tenho aqui no quarto aqui na casa da minha mãe, mas não ponho a mão (NARA).

No curso de musicalização dos CEM, normalmente, os alunos passam por instrumentos obrigatórios que, provavelmente, foi o caso de Nara. Se a criança não se adapta ao instrumento, isso pode gerar um desgosto pela aprendizagem da música. Casos como estes são comuns numa educação musical mais rígida que fica distante dos anseios dos alunos, ou seja, a proposta de ensino não atende às suas expectativas (CARRUTHERS, 2010). Bintu, na infância, antes de se envolver com o curso de percussão no CEM de Diamantina, também não se adaptou aos moldes das aulas de piano no CEM:

Aos nove anos de idade eu entrei para o conservatório para fazer piano. Com seis meses de aula eu tinha terminado o ciclo planejado de um ano e a aula era em dupla, era eu e uma menina. E eu achei aquilo muito devagar, falei com minha mãe: “não quero ficar” e eu saí. Uma professora chegou a ir à minha casa conversar com minha mãe, minha mãe falou “não, eu não vou obrigar ele a fazer uma coisa” e aos dez anos de idade eu entrei para a banda Mirim, que é um projeto aqui da cidade, que participa da Vesperata (BINTU).

O relato de Bintu indica uma dificuldade de se tratar, tanto os alunos acima da média, como abaixo da média, e ter que fazer além do indicado no conteúdo programático. Passarinha comenta sobre a lacuna do desenvolvimento da criação musical em sua formação, uma vez que ela hoje trabalha arranjos vocais com seus alunos e participa de um grupo que trabalha com a composição de alguns de seus componentes:

Tinha que ser muito mais estimulado. No próprio conservatório, eu lembro a gente tinha aula de estruturação musical, mas não tinha esse lugar que você podia trabalhar mais a composição, estimular isso do aluno. Como criar formas, como entender isso tecnicamente, isso realmente foi muito defasado. Espero que, com o tempo, isso vá sendo

mudado, porque é muito importante. Porque o músico que se forma um dia, pelo menos eu acho que quer ter sua própria música, quer ter sua própria obra né, não só cantar, estudar as obras dos outros (PASSARINHA).

A fala da egressa indica que a formação nos CEM ainda é centralizada na performance, não perpassando a criação musical. Dragão, que passou pelo curso técnico do CEM de Montes Claros não é satisfeito com a formação que teve, tanto no que se refere à performance como, principalmente, à preparação para a carreira:

Não, eu acho que poderia ser melhor. Deu alguma base, não cheguei despreparado vocalmente, tecnicamente. Eu cheguei bem afinado, já sabia afinar bem, já sabia respirar, sabia fazer algumas coisas básicas. Mas tipo, quando você chega no mercado, acho que a minoria que faz canto erudito, está fazendo canto erudito pelo canto erudito. E isso, **não só na parte de técnica, eu acho que na parte de preparação para a vida, para encarar o mercado.** Embora a gente tenha tido aquela matéria de produção cultural, que a gente tem uma noçãozinha de tudo, eu acho que na prática, hoje, **eu estou vendo que as coisas funcionam de outro jeito.** E se fosse uma coisa focada muito mais para a prática, para o que está acontecendo hoje, que está dando certo. Claro que naquela época não tinha isso, foi há cinco anos atrás, o mundo está muito rápido. Você vê muito artista estourando por causa do YouTube, e isso é uma coisa que talvez poderia ser incentivada. Por exemplo, no YouTube, usar a internet, a gente tinha aulas de computação também, mas era uma coisa muito básica, que não ajudou muito assim para a vida, para a prática. Poderia ter umas aulas mais voltadas para a gravação, talvez gravar coisas, experimentar gravações de coisa, porque isso no estúdio é uma coisa que você tem que bater a cabeça para aprender do zero, e é uma coisa que falta. Aprender usar as formas de comunicação hoje na prática, a gente sentar e montar, tipo gravar, cada um gravar uma coisa, ter um lugar com iluminação, com câmera. Não é nada que vai ser muito caro para investimento, mas ter uma coisa assim, para os alunos testarem e gravarem coisas, e montar. Ou canal no YouTube, que seja, ou vídeo para algum canal do conservatório, para mostrar a galera ou, **eu acho que tem que olhar o que está funcionando hoje no mundo e focar mais nisso.** Eu acho que a gente tem umas aulas muito abstratas, no geral, e na prática, a gente vê que não está funcionando direitinho assim. Se tivesse outro tipo de incentivo, teria me ajudado mais na carreira. **E não são incentivos caros, ou incentivos que demandem uma grande expertise do professor ou algum especialista no assunto.** É possível treinar e aprender isso até mesmo em vídeos da internet, eu acho que os alunos devem estar já fazendo. Na minha época tinha menos, mas já devem estar pesquisando isso e fazendo seus próprios caminhos, mas se tivesse **o conservatório oferecendo esse tipo de oportunidade já para os alunos, ia ser muito mais interessante.** E talvez assim, algum professor, fazer algum projeto extra, porque têm muitas aulas, o conservatório é cheio de aulas, dez horários, sei lá quantos que eram, eu lembro que eram muitas aulas, e no final, o que você aproveitava era de uma, duas aulas. Se a gente tivesse ou mais foco naquelas aulas que a gente aproveitava, que aprendia mais ou mais foco em atividades

extras, que fossem mais úteis para a gente, a gente teria mais proveito na prática, na vida (DRAGÃO, grifos meus).

O desabafo de Dragão aponta que, apesar da expansão, da popularização e da abertura dos CEM dos últimos anos, ele, possivelmente, ainda se encontra fechado para algumas questões, em especial, para os avanços tecnológicos e de comunicação dos últimos tempos. O egresso chama a atenção para a dificuldade em acompanhar os avanços tecnológicos, que provocam rápidas mudanças no mercado da área. O que está sendo ensinado não está em sintonia com o que está sendo praticado no mercado. Para Dragão, muitas vezes as mudanças podem ser feitas dentro da própria sala de aula, através da busca dos professores por aulas mais conectadas com o mundo exterior. A fala do egresso releva, portanto, a dificuldade pessoal dos professores em renovar as suas aulas, em preparar aulas inovadoras. É certo que hoje o acesso a materiais didáticos, livros, artigos acadêmicos e bons exemplos de práticas é muito maior com a democratização da internet. Os resultados demonstram discrepâncias já denunciadas pela revisão de literatura dos textos do CEPROM, entre as perspectivas institucionais e as perspectivas dos alunos.

Dessarte, percebe-se que o mundo mudou, os alunos, seus anseios e sua disponibilidade mudaram e os conservatórios, como afirma a literatura internacional, precisam buscar inovar e se adaptar às condições do século XXI, por uma questão de sobrevivência. Muitas mudanças já ocorreram nos CEM desde a sua criação, há setenta anos, é incontestável que a rede cria um movimento musical no Estado, que alimenta os sistemas culturais das suas cidades e regiões, mas muito ainda pode ser feito para uma atuação mais efetiva da rede. Tais mudanças dependem da desburocratização do sistema, da valorização e incentivo à formação continuada de professores e também do desengessar de práticas que vão se perpetuando dentro das escolas, consequentes, ainda, de um norteamento metodológico e pedagógico específico para a rede, em sua criação.

5.3 O papel do ensino superior de música

De acordo com Alves (2008), os diplomas do ensino superior estão perdendo o seu valor simbólico e prestígio social. No caso do diploma na graduação em música, este não é obrigatório para a maioria das funções exercida por seus egressos, o que os torna ainda mais dependentes do seu valor simbólico e prestígio social. Os egressos entrevistados que cursaram a graduação em música foram Bachianinha, Johnuitar e Ot Batera, que fizeram licenciatura presencial, sendo que o último, por problemas

burocráticos, estava terminando o curso numa faculdade à distância; Bintu, Guarânea, Harmonia e Passarinha, que fizeram licenciatura à distância; e Joshua, Salomé e Sophie Reed, que fizeram bacharelado. Apenas Pmtromboniando não havia feito graduação em nenhuma área, sendo que tem planos de fazer a graduação em música assim que se aposentar. Os demais egressos fizeram graduação em outra área do conhecimento.

Os três egressos que fizeram bacharelado são os três músicos eruditos que participam da pesquisa, o que, possivelmente, aponta para uma não abertura desses cursos para a música popular. Para Salomé e Sophie Reed, o bacharelado foi o início da formação formal em seu instrumento, diferentemente do que, geralmente, acontece com os músicos eruditos, que começam a estudar precocemente. Salomé já estava no curso técnico de canto, mas voltado para o canto popular. O primeiro contato da cantora com o canto lírico foi na ocasião do processo de seleção para o bacharelado. No momento da entrevista, Salomé estava estudando num conservatório na Itália. Neste país todo o processo de formação do músico, até o doutoramento, é feito nos conservatórios e não nas universidades, como é feito no Brasil.

Eu entrei na Laurea Triennale, que na verdade assim, é difícil equiparar os cursos, mas seria como a graduação no Brasil. Porém a minha professora me aconselhou fazer esse curso para solidificar certas coisas de técnica, antes de entrar no biênio, o biênio seria como o mestrado, quase como mestrado, mas eu conheço gente que já conseguiu validar o biênio como mestrado no Brasil, então dá para fazer. Ela falou “olha, como você já tem um curso superior, você faz um ou dois anos do triênio, você não precisa fazer os três anos, depois você faz o biênio”, mas eu vou te falar, frequentando o conservatório eu quero fazer os cinco anos, eu quero fazer os três e depois eu quero fazer os dois, porque eu acho que vale a pena, para consolidar a técnica, eu acho que vale muito a pena (Salomé).

Sophie Reed passou os primeiros anos de contato com o fagote fazendo algumas aulas particulares, estudando sozinha, indo a festivais de música e tocando na Orquestra Sinfônica de Montes Claros, ligada ao CEM. A inserção no bacharelado foi o marco para que ela se decidisse pela profissão. Para fazer a graduação, Joshua deixou Ituiutaba, a casa dos pais, começou a atuar na área para se manter. Ele ingressou no curso em 2011, mas colocou grau somente em meados de 2017.

Eu enrolei mesmo, porque eu entrei na faculdade de paraquedas. Além de eu cair na orquestra, eu caí sem professor de violino, porque o professor estava de licença para o doutorado. Eu fui ter aula com ele só depois de uma greve que teve em 2012, outubro de 2012 que eu fui ter professor, o professor fixo. Aí eu zerei meus instrumentos, porque teve

outros professores substitutos, só que foi muito... foi mais ou menos. Aí eu voltei todos os instrumentos que eu tinha feito antes e comecei tudo de novo com o Andrio, que é o professor efetivo lá (JOSHUA).

Para Joshua, a graduação abriu os seus horizontes para a música e para a vida: “a faculdade abre muito a cabeça da gente, ainda mais que eu morei em Ituiutaba, lá é muito menor que Uberlândia, e a faculdade dá um conhecimento, sei lá, bem melhor das coisas, né, ser mais humano” (JOSHUA). Mesmo estando satisfeito com o bacharelado, Joshua concebe a possibilidade de ter feito licenciatura, por causa das oportunidades de emprego de professor de música, mas o que ele realmente queria era ser performer: “Ela me deu uma bagagem suficiente para suprir todo o mercado de Uberlândia e região. Talvez seria melhor ter feito licenciatura ao invés de bacharelado, mas eu queria muito, eu queria muito tocar, e queria muito tocar em orquestra também” (JOSHUA). Joshua passou por um conflito comum entre aqueles músicos que se preparam e querem atuar como performers, mas, por necessidades financeiras, passam a atuar na docência.

Ficou claro que, para os três egressos, a graduação é uma fase intermediária para o aprimoramento de sua performance e não a fase final. Os egressos não demonstraram preocupação em cumprir o curso no prazo estipulado, mas sim na consolidação da técnica, como afirma Salomé.

Com relação aos egressos que passaram pelo curso de licenciatura, a crise identitária apontada no constructo conceitual se faz presente para boa parte deles. O bacharelado está ligado ao aprimoramento da performance e a licenciatura à possibilidade do emprego. Dois anos depois de formar-se em Biomedicina, Bachianinha prestou o vestibular para Artes/Música, praticamente sem estudar, e foi aprovada. Para a egressa, que já cobrava o preço de mercado para suas aulas, o diploma da graduação tinha um valor simbólico alto para aumentar o seu valor perante o seu público.

Eu amei ter feito, eu acho que eu estava precisando. Eu pensava assim: eu dou aula de violão, mas eu preciso ter uma formação em licenciatura, eu queria ter. Aí eu gostei, eu gostei do curso. Assim: na verdade, na verdade, eu queria um bacharelado, acho que a maioria das pessoas quer. Eu queria aperfeiçoar no tocar (BACHIANINHA).

Mais uma vez é notória a força da performance na vida do músico profissional, o que acaba por gerar uma crise identitária quando se depara com a necessidade de se envolver com outras áreas. Apesar de toda a sua renda provir de aulas de música, dela se cobrar por não ter uma formação em licenciatura, Bachianinha preferia

cursar o curso de bacharelado, para aprimorar-se como violonista, a uma licenciatura, para aprimorar-se como professora de música. A diferença entre ela e Joshua, é que ele teve a oportunidade de escolher, já que na universidade que estudou tinha bacharelado e licenciatura.

Diferentemente do que se esperava, para Bachianinha, a passagem pela licenciatura em música não transformou a sua prática docente. De acordo com a egressa, o curso rendeu-lhe apenas um “maior conhecimento musical”. Ela ainda acrescenta que muitas das disciplinas pedagógicas “ficam no papel”, na prática tem que ser feito diferente, tem que se adaptar, porque os alunos apresentam dificuldades distintas e isto faz com que as aulas também sejam organizadas e executadas de maneira distinta.

Já Johnguitar assume que buscou a licenciatura pensando no mercado de trabalho que vislumbrava na região em que vivia:

Então, eu fiz só licenciatura, porque era mais por questão de mercado. Querendo ou não, a nossa região não tem uma orquestra, e tocar todo dia eu toco! Até foi uma coisa que eu levantei na graduação, eu acho o curso de bacharelado para nossa região fica um pouco “*mas, e aí?*” A carga horária da UFU é quase a mesma coisa da licenciatura. Então por causa de um estágio e de algumas outras matérias você não vai tocar mais, pelo contrário, você está deixando de adquirir outros conhecimentos (JOHNGUITAR).

O egresso afirmou que uma das coisas que o fizeram decidir-se pela licenciatura foi o fato dos professores terem o mesmo nível de exigência técnico, quer o aluno seja bacharelando ou licenciando. Para Johnguitar, o que mais agregou na graduação foi a ampliação dos conhecimentos, apesar de acreditar que, muitas coisas que se vê na graduação, não acontecem da mesma forma no mercado de trabalho, crítica atribuída anteriormente ao ensino de música nos CEM.

Apesar de estar se formando como educador musical, Ot Batera não deixou de se preocupar paralelamente com sua formação musical: “Na UFSJ, eu tive muitos contatos e eles me deram muito apoio, me deram muitas dicas de como tocar, de como agir em um palco, vários masterclasses, workshops, que, creio eu, se eu não tivesse lá eu estaria agindo de outra forma, seria outra pessoa” (OT BATERA).

Passarinha fez o curso de licenciatura à distância na UninCor e, com isso, pôde conciliar a graduação com o curso técnico do CEM. As aulas presenciais aconteciam uma vez por mês na cidade de Três Corações/MG, geralmente aos sábados. Tais aulas tratavam normalmente do conteúdo musical, com disciplinas mais teóricas e aulas de

canto e o conteúdo pedagógico era, normalmente, tratado à distância, com trabalhos e pesquisas, disponibilizados numa plataforma da própria faculdade.

A faculdade à distância, na época, uniu o útil ao agradável, porque era o único tipo de faculdade que eu ia conseguir pagar, porque o custo é menor. Primeiro, porque não está presencialmente lá e também por questões de tempo. Porque se eu fosse fazer uma faculdade presencial eu não ia poder continuar o conservatório, então foi muito essa necessidade. Eu acho que como o curso era razoavelmente novo, então ficaram lacunas que eu tentei suprir no conservatório, as lacunas musicais, mas foi o que me possibilitou ter um diploma de licenciatura, que, inclusive, foi o que fez com que eu conseguisse trabalhar com Artes em escola pública em Minas. Na época precisava de uma licenciatura, então era o meu diploma de música que me passava na frente de outras pessoas, porque eu não era concursada. Então eu conseguia trabalhar (PASSARINHA).

Harmonia afirma que desde sempre teve a consciência de que ser músico no Brasil é muito complicado e que, se quisesse se manter na área precisava tomar algumas atitudes.

Quando eu terminei o Conservatório, eu tinha que tomar uma atitude. E uma destas atitudes foi fazer a licenciatura em música, para ter uma formação, na minha ideia, uma formação mais completa, que abrisse outras portas, para dar aula no próprio conservatório e em outros locais (HARMONIA).

A modalidade de educação à distância tem sido uma alternativa para músicos que moram distantes de cursos presenciais e que têm uma agenda de trabalho e outros cursos para conciliar com a graduação. Porém, apesar da educação à distância ser uma das modalidades de ensino que mais crescem no Brasil, ainda há muito desconhecimento e preconceito sobre ela. Guarânea afirma, demonstrando bastante pesar, ser menosprezada em seu local de trabalho por ter feito a graduação online.

Aqui em Ituiutaba, a gente que fez faculdade online é meio que desprezado, crucificado, humilhado, essa é a realidade, sabe? Já chegou gente para falar: “Ah, você fez aquela faculdade de papel”. Para mim foi muito rico, porque eu assistia às aulas, nunca assistia a todas, tinha hora que eu não conseguia, porque eram cinco matérias, mas eu estudava pelo material didático que era muito bom (GUARÂNEA).

O único egresso que afirmou ter feito pós-graduação na área de música foi Johnguitar, que concluiu uma pós-graduação lato sensu de Música e Artes, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), do Espírito Santo, modalidade à distância.

Como não era só música, era música e artes, foi um momento de estudar outras coisas, um momento de entender um contexto geral, textos muito bons, professores muito bons também, uma visão diferente de todas. Cada matéria era uma descoberta diferente, tive uma matéria da história, da música regional, e ia assim brincando com as questões de artes. Nossa, foi muito bacana! (JOHNGUITAR)

A partir dessa experiência com a educação à distância, Johnguitar quebrou suas resistências e resolveu encarar o curso de licenciatura em guitarra à distância:

Se fosse para eu fazer qualquer coisa à distância, como primeiro contato, antes da graduação, eu não daria conta, porque eu acho muito difícil. Querendo ou não, por mais que tenha grupo, tenha o apoio, tudo tem o lado positivo e o negativo. Eu acho que o negativo é que você não tem o compartilhamento. Eu, como professor, vou ter uns 200 alunos, eu não vou conhecer o aluno, saber o que o aluno tem de história, não sabe se tem uma boa formação para estar fazendo um texto. Avaliação é geral, eu acho que você perde o contato. Mas, em contrapartida, o lado positivo é que, muitas vezes, na aula à distância, você pode tratar de assuntos mais específicos. Na aula presencial às vezes fica enrolando, fica cansativo, e às vezes cinco horários como eu tive na graduação, às vezes em casa, em cinco minutos eu pego aquilo. E, às vezes, não estou bem naquela hora, querendo ou não tem dias que você não está bem, está com algum problema, e, às vezes, se você perder aquela aula presencial, acabou. Agora à distância, se você não está bem naquele momento, você pode optar por um momento que esteja melhor (JOHNGUITAR).

Tendo em vista os resultados apresentados, a formação profissional em música tem sido um meio de aprimoramento musical e inserção profissional para os egressos do CEM. Percebe-se que, num grupo em que boa parte dos egressos vive no interior do estado de Minas Gerais, a graduação à distância tem sido um meio de qualificação para este público. Ao vislumbrarem o mercado de trabalho do músico em suas localidades, alguns egressos, mesmo interessados em atividades profissionais ligadas à performance, questionam os objetivos do curso de bacharelado e buscam o curso de licenciatura como alternativa para conseguirem empregos mais estáveis.

5.4 O papel de outros cursos e escolas de música

Alguns egressos passaram pelo ensino de música em outras instituições, públicas ou privadas, no início do percurso ou após passarem pelo curso técnico e pela graduação em música. As experiências dos egressos foram bastante diversificadas, permitindo-me explorar o ensino formal de música em vários formatos.

Ot Batera, Passarinha e Pmtromboniando passaram por outros formatos de ensino em música antes de ingressarem no CEM. Bintu, após passar um período no curso de piano do CEM de Diamantina e, não se adaptar, ingressou na Banda Mirim Prefeito Antônio de Carvalho Cruz aos dez anos de idade, permanecendo nela até os treze anos, quando iniciou o curso de percussão no CEM. A banda oferece bolsas aos alunos e atua nas famosas vespertatas da cidade, evento mensal, no qual as bandas de música tocam nas sacadas dos casarões do centro da cidade. De acordo com o site “Cidades históricas de Minas”²³, a banda “foi criada em 1985 com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das crianças e adolescentes de Diamantina, advindos, em sua maioria, das comunidades periféricas com grandes índices de riscos sociais”. Ainda segundo o site, a banda funciona há 30 anos como uma escola. De acordo com a diretora do CEM, entrevistada em minha visita no segundo semestre de 2015, os alunos que passam pela Banda Mirim antes de ingressarem no CEM, buscam a formação para se certificarem (PIMENTEL, 2017).

Na banda Mirim eu tocava percussão também. Lá é um projeto um pouco diferente, que primeiro você tem aula de teoria, de leitura e quando a pessoa já está mais preparada que ela vai para o instrumento, então tem toda essa preparação antes de pegar. Então eu fiquei mais de anos só tendo aula teórica para depois tocar. [...] A banda Mirim, ela foi o início de tudo, e eu acredito que o ponto negativo era o seguinte: Diamantina, devido a essas bandas, que é uma tradição muito antiga, sempre foi muito formadora de músicos de instrumento de sopro, percussão nunca foi uma evolução, sabe? Antigamente qualquer pessoa ali tocava, meio que isso. Aí, a banda Mirim foi muito importante para essa base da parte teórica de percepção na minha vida (BINTU).

Perguntei então a Bintu se, em sua opinião, esse formato de ensino, que separa totalmente a teoria da prática, não poderia desestimular os alunos, visto que é um método de ensino que desvincula a teoria da prática musical.

Olha, eu acredito que algumas crianças desistiam no meio disso, mas as que realmente gostavam de música e queria aquilo ali, falava assim “não, o meu objetivo é pegar o instrumento e ir para a bancada” as pessoas continuavam, então tinha esse incentivo e além de uma bolsa também que era na época eu não me recordo assim o valor mas, era por exemplo cerca de R\$ 70,00 e aumentava com passar do tempo, tinha esse incentivo também (BINTU).

Ot Batera teve sua primeira experiência na educação formal em música no Conservatório Municipal de Música Heitor Villa-Lobos de Três Pontas/MG. O egresso

²³ <http://cidadeshistoricasdeminas.com.br/cidade/diamantina/novidades/comeca-a-temporada-de-vesperata-em-diamantina/>

considera que o período que estudou no conservatório municipal foi como um preparatório para o ingresso no CEM de Varginha:

Lá eles têm o método deles, foi um dos professores de Varginha que montou esse método. É meio como se fosse uma escola mesmo, divide por série, tem as provas, tem as aulas teóricas, tem prática. Eu falo que o conservatório que eu fiz aqui me preparou para eu ir para Varginha (OT BATERA).

Apesar de se preparar para ingressar no CEM, o egresso relata que sua certificação não foi aceita para o ingresso no curso técnico, tendo que fazer os oito anos do ensino fundamental do CEM em um ano, por causa da prova de capacitação que precisava fazer para ingressar no curso técnico. A declaração de Ot Batera vai contra a determinação da Resolução nº 718/2005, que desvincula o curso técnico das formações anteriores ofertadas pelos CEM.

O ingresso de Pmtromboniando na Escola de Música Villa-Lobos foi determinante para que o egresso definisse a sua profissão:

O curso não era público, tinha que pagar uma mensalidade, mas quem tocava na banda podia estudar com os professores da escola. Foi uma época muito boa, porque tinham bons professores na escola de música Villa-Lobos e quem tomava conta dessa banda era um tenente do corpo de bombeiro, que ele era, vamos dizer, a palavra certa é adido, emprestado, nessa escola e que tomava conta da *meninada* lá. Ele era muito caprichoso e viajamos o Rio de Janeiro todo, na região serrana, tocando com essa banda. Foi nessa época, eu já tinha 18 para 19, comecei a estudar, fiquei esperto pra *caramba*. A gente começou a ler bem bacana mesmo, desenvolveu bem a parte musical, de teoria, de prática musical, de prática de conjunto. Mas não tinha como formação, o diploma de curso técnico, porque éramos alunos-ouvintes, não éramos matriculados na escola (PMTROMBONIANDO).

Os primeiros passos de Passarinha na música foram dados na escola de música particular “Espaço Arte e Música”, localizada em Santo Antônio da Platina/PR, onde começou a estudar teclado e piano.

Uma escola de cidade pequena, de 40 mil habitantes. Enfim, tinha apresentação em fim de ano e aí descobri que eu cantava A gente fez em um final de ano os Saltimbancos e aí que começou, essa coisa de cantar e a necessidade de depois ter que parar lá e ter que buscar estudos em outro lugar (PASSARINHA).

Dragão, Passarinha, Salomé e Sophie Reed tiveram outras experiências com o ensino formal após a certificação no curso técnico e/ou da graduação em música, que

foram buscadas para atender a necessidades específicas de sua performance. Recém-chegado no Rio de Janeiro, Dragão fez um curso à distância na Berklee, faculdade de música privada, localizada em Boston no Estados Unidos, de técnicas da música popular (Jazz, Blues e Rock). De acordo com a descrição do egresso, as aulas do curso eram feitas através do Skype, a faculdade enviava vídeos e outros materiais e os alunos filmavam suas performances e enviavam para que os professores analisassem, avaliassem e dessem um retorno.

No Rio eu fiz esse curso, porque primeiro, eu só tinha treinamento de canto erudito. A gente aprende algumas coisas, a técnica funciona, mas a gente precisa ter uma noção melhor de como usar isso para trocar, se adaptar ao popular. [...] É bom, mas foi muito intenso, é muito material para pouco tempo de aula, sabe, é meio corrido o curso. Eu recomendo, porque o material é muito bom, mas é meio corrido. Eu ainda faço os exercícios até hoje, quando eu quero fazer alguma coisa que não estou lembrando, tipo, tem muita coisa de enfeites, tipos de vibrato, de efeito de drive, e eu estou com dúvida naquilo, eu pego e vou estudar aqui (DRAGÃO).

O egresso considera que o curso o ajudou principalmente porque ele escolheu o curso de acordo com as suas necessidades técnicas, tinha um objetivo para alcançar com ele e alcançou. Da mesma forma, quando Passarinha chegou a São Paulo, passou por uma seleção rigorosa para concorrer a uma vaga no curso técnico de nível médio de Teatro Musical, promovido pelo Sesi, e foi aprovada.

A busca pelo Teatro Musical, eu acho que é mais fácil falar por quê que eu fui fazê-lo, né? Porque eu acho que nos cursos dos conservatórios e faculdades, a faculdade é mais complicada por ser licenciatura, então é muito voltada por esse lado pedagógico e acaba por deixar um pouco carente esse lado artístico, de palco. E o conservatório acho que é um pouco isso também, não sei como é que está o ensino lá agora, mas, eu acho que houve uma fusão maior de poder unir a voz ao corpo, de ter uma noção melhor de palco, de apresentação, de estudo de movimento. Mesmo para trabalhar isso que às vezes eu sinto que os cantores, vejo isso em alunos particulares que eu tenho, que existe uma dificuldade em se apresentar. E, mesmo se for para dar aula, existe o ponto de estar exposto, de se exhibir, no caso do canto, que eu acho que é um instrumento que expõe muito. É um dos instrumentos que mais expõe a pessoa. Não tem nenhum instrumento em que a gente pode ficar atrás. É a gente, é o nosso corpo. Então acho que esses cursos que eu fiz em São Paulo, e também por estar mais velha, acho que melhora a consciência para entender, mas me deu uma maior consciência de corpo, do que eu posso usar além da minha voz, para poder fazer um trabalho melhor (PASSARINHA).

As declarações de Dragão e Passarinha vão apontando lacunas em sua formação, a distância da formação recebida das necessidades da sua atuação profissional. Após graduada no curso de bacharelado em canto da UFJF, Salomé foi para São Paulo, onde prestou seleção para os cursos de canto oferecidos pela EMESP e pela Escola de Música do Teatro Municipal de São Paulo, mas não conseguiu concluir nenhum dos dois cursos.

Primeiro, eu passei no curso da EMESP que faz a prova primeiro, e logo em seguida eles me chamaram na Escola Municipal. Então a professora da EMESP virou para mim falou que eu teria que optar, que não era nem didático e nem justo eu manter as duas escolas e eu optei pela Escola de Música do Teatro Municipal. Lá eu estudei com a Laura de Souza e depois acabei faltando na disciplina de teoria por causa do trabalho e perdi a minha vaga, porque lá quando você toma pau por falta, não toma pau, você perde sua vaga. Eles são muito duros, é uma excelente escola, mas é muito difícil você entrar e é muito fácil você sair. Só que quase ninguém se forma lá por esse motivo mesmo. Porque as pessoas precisam cantar, as pessoas precisam trabalhar. Então, no final das contas acaba sendo um desperdício de dinheiro público, eu acho que essa conduta leva a escola a desperdiçar, porque as pessoas não se formam, as pessoas fazem dois ou três anos e não se formam. O diploma já não tem valor, talvez em uma prova de título seja um desempate, mas com ele você não pode dar aula, porque você não tem disciplinas pedagógicas. Eu me lembro até que foi uma coisa curiosa, que eu escrevi uma carta ao diretor, explicando a minha situação, falando “olha eu faltei por causa disso, se eu pudesse abonar uma falta pelo menos, para não perder minha vaga”. E eu me lembro que ele foi irredutível e falou que não poderia e pronto (SALOMÉ).

O depoimento de Salomé chama a atenção para dois pontos. Primeiro, a dificuldade dos músicos em se especializarem por terem uma realidade profissional bastante precária e flexível e segundo, a dificuldade da educação formal de buscar uma flexibilidade para atender a esses alunos. Acaba que, muitas vezes, apenas alunos que têm condições financeiras de se dedicar exclusivamente ao curso, ou para trabalhar menos e com uma maior regularidade, conseguem seguir com esses cursos, o que os torna, de uma certa maneira, elitistas.

O último caso deste ponto é o de Sophie Reed, que estava estudando na academia da OSESP no momento da entrevista. De acordo com o site da orquestra²⁴, a academia adveio da “dificuldade em encontrar novos músicos para as orquestras brasileiras”. A fagotista deixou o seu emprego na orquestra em Goiânia porque queria continuar e está muito satisfeita: “Porque a academia para a gente de sopros, cordas, é um

²⁴ <http://www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=academiaoesp>

nível muito legal, muito alto, uma super vitrine! Nossa, de tudo, já aconteceu muita coisa legal!”

A experiência dos egressos mostrou várias formas de ensino de música formal e não-formal, escolas de música particulares, conservatórios públicos que não pertencem à rede dos CEM, ensino à distância, cursos oferecidos pelo sistema S, formação em bandas de música e orquestras sinfônicas. É importante observar que os egressos que tiveram experiências posteriores ao curso técnico e/ou graduação, tiveram que migrar de suas cidades para isso. Schultz (1973) reconhece a importância da migração para a obtenção de determinados empregos, mas no caso da música é importante reconhecer, também, a migração para incrementar a formação musical. O ensino à distância se faz presente na vida de muitos egressos deste estudo e tem facilitado o acesso a cursos e, de uma certa forma, diminuído as migrações.

5.5 O papel das aulas particulares de instrumento e canto

No contexto não-formal, as aulas particulares de instrumento são as formas mais comuns de educação musical praticada pelos entrevistados. Muitas vezes, os egressos iniciam o seu percurso de inserção profissional através de aulas particulares. Foi o caso de Bachianinha, Brian Braga, Harmonia e Ot Batera. A professora de violão de Bachianinha foi essencial para que ela se inserisse no CEM e, posteriormente, se inserisse no mercado de aulas particulares. Brian Braga fez aulas de violão e uma aula de percussão antes de ingressar no CEM de Varginha. O percurso de Harmonia, provavelmente, seria diferente sem as aulas particulares de vários instrumentos musicais que fez durante cinco anos antes de ingressar no CEM, visto que em sua cidade não havia escolas de música públicas ou particulares. Quando seus professores particulares não tinham mais o que ensinar para o educador musical, indicaram que ele fosse estudar no CEM de Varginha. Ot Batera não teria se envolvido com o universo da bateria tão precocemente se não fossem as aulas particulares.

Outros egressos como Bintu, Dragão e Passarinha recorreram às aulas particulares de instrumentos depois de cumprirem a educação formal, para aprimorarem a sua performance. No momento da entrevista, Bintu tinha optado por um curso particular com um professor de Belo Horizonte a fazer uma nova graduação na UFMG.

Eu estou fazendo curso, só que é um curso particular com um professor em Belo Horizonte de bateria. E eu já fui muito questionado. Eu tenho

amigos que estão estudando na UFMG e perguntaram se eu não tinha esse interesse, até por causa da convivência ali, de conhecer pessoas de influência, e eu acredito seria muito bom. Mas eu não quero pegar uma coisa para fazer mal feito, então, por isso, que eu optei por esse curso particular. Mas nesse curso eu tenho desenvolvido de uma forma impressionante, graças a Deus! É um investimento que eu fiquei meio assim de pé atrás (BINTU).

Dragão e Passarinha buscaram professores de canto de acordo com suas necessidades vocais e de estilo. Passarinha começou a dar aulas em uma escola de rock e sentiu a necessidade de estudar essa vertente que era diferente do seu estilo:

Os estudos de drive foram interessantíssimos, porque dificilmente eu estudaria isso no conservatório de música ou o próprio curso de teatro musical, onde eu estudei um pouco de rock, porque existem peças musicais rock, mas muito pincelado. Não é muito aprofundado, porque são muitos estilos, cada um exige uma técnica X. Então eu fui buscando um pouco isso, eu dava aula numa escola de rock e então vi uma necessidade de estudar um pouco até para poder passar isso para os meus alunos. “Tenho vontade de fazer um drive”, às vezes eu falava: “olha, esse tipo de coisa eu não sei”. Falava mesmo, mas eu falei: “não, vamos buscar pra poder fazer melhor”. E até pra mim mesmo, como cantora, eu estava agregando mais no estilo. Então, eu acho que eu fui sentindo essas lacunas (PASSARINHA).

Dragão foi buscando professores de canto diferentes, de acordo com as necessidades do processo de consolidação de sua performance.

Eu passei por três professores, particulares e técnicos. Primeiro comecei com a Sueli Mesquita, fiquei três anos com ela, dois anos e pouco, depois eu passei para o Felipe Abreu, irmão da Fernanda Abreu. E agora, desde o final do ano passado, eu estou com uma professora do Sul, o nome dela é Paola, a gente tem aula por Skype. De vez em quando ela vem ou para o Rio ou para São Paulo e eu faço aula presencial com ela também. Hoje ela está me atendendo muito melhor. Assim, eu passei por uma fase que eu precisava da Sueli, que ela me deixou mais louco, assim, mais solto em algumas coisas, em alguns aspectos. Depois eu precisava da parte mais técnica, que eu fiquei com o Felipe. E agora eu estou encontrando outras coisas que eu estava querendo na voz, que a Paola está me orientando direitinho (DRAGÃO).

Durante sua estadia em São Paulo, Salomé fez aulas particulares com uma cantora lírica reconhecida nacionalmente. Joshua afirma que, de vez em quando, tem buscado ir a Belo Horizonte fazer aulas com um professor de violino da UFMG. “[...] o instrumento a gente não pode parar de estudar, né, tem que fazer aula também, senão você enferruja”. As aulas particulares de instrumento são, portanto, um meio de aprimoramento

técnico e musical, na qual os egressos tratam, na maioria das vezes, de especificidades da sua técnica instrumentista.

5.6 O papel dos eventos de música

Alguns egressos destacam a importância de eventos musicais como concursos, masterclasses, workshops, festivais, dentre outros, para incrementar a técnica instrumental, como aperfeiçoamento, como uma oportunidade de se conhecer grandes nomes da área e fazer novos contatos e, principalmente, como incentivo para se empenhar nos estudos e se inserir profissionalmente na área. Bachianinha acredita na importância de se incrementar a técnica a partir de cursos extra-escolares. A egressa afirma ter participado de um festival de música em Juiz de Fora/MG, oportunidade que veio do seu vínculo com a Unimontes, e de masterclasses de violão, que aconteciam vez ou outra em sua cidade. Pmtromboniando também destaca sua experiência neste mesmo festival, que ele participou de 2001 a 2006, de acordo com a disponibilidade no seu trabalho, para o seu aprimoramento como trombonista:

A gente fazia aquele coral com trombone; tinha um professor que vinha da aeronáutica lá do Rio, professor Fraga, juntava e montava uma banda sinfônica; eu participava nas orquestras sinfônicas, era muito bacana! Só que, por conta do trabalho, tem alguns chefes que gostam, tem alguns chefes que não gostam muito e alguns começaram a não dispensar mais a gente. Eu trabalhei em Ubá de 2001 a 2007. Quando eu trabalhava em Ubá é que eu vinha, quando eu mudei pra cá, pra Juiz de Fora, eu não participei mais. Os professores de Ubá gostavam de mandar a gente, porque a gente evoluía (PMTROMBONIANDO).

O egresso relata a oportunidade que teve de conhecer, pessoalmente, um trombonista, que sempre inspirou sua performance, em uma das edições do Festival:

Quando eu era garoto também, estudava na igreja, eu ouvia muito um trombonista, ele era músico da orquestra sinfônica do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, eu ouvia muito ele tocar então eu me espelhava nele. Eu ouvia o som dele pra tentar tirar o som que ele tirava, aproximar o máximo, eu ouvia muito ele. Eu não o conhecia pessoalmente, então ele tocava nos discos, eu botava os discos de vinil ainda pra rodar e tocava em cima da melodia dele, pra aprender. Tirava detalhezinho por detalhezinho, com a percepção, escrevia e tocava até ficar do jeito que ele tocava, até eu imaginar que ficava, nunca ia ficar, o cara é um grande mestre... Mas o máximo possível que eu podia tirar, eu tirava. Quando foi em 2001 que eu vim pra Juiz de Fora, teve um festival de música em Juiz de Fora e “quem era o professor?” o mestre que eu ouvia quando era garoto pra me espelhar. E aí tendo aula com ele no festival ele “toca

aí, [Pmtromboniando]” comecei a tocar o meu instrumento ele falou assim “você toca com propriedade esse instrumento aí, que som, que legal!” Eu parei de tocar e falei assim “mas esse som aqui eu reproduzi do senhor, a vida inteira eu estudei ouvindo o senhor tocar, então se o senhor está ouvindo é uma reprodução, assim não vou falar que cem por cento igual ao senhor, não, mas eu procurei extrair sempre o melhor que eu ouvia do senhor pra estar tocando esse som”, o cara ficou doido “o que é isso, rapaz!” (PMTROMBONIANDO).

Joshua afirma que a participação num festival de violinos foi o maior incentivo que teve para seguir na carreira de violinista:

O que me motivou mais foi na época que eu entrei no técnico, no ensino médio do conservatório, que eu ficava mais dentro do conservatório, por causa quantidade de matérias, e, com isso, surgiu um festival aqui em Uberlândia, que era uma semana de atividades do violino com professores de fora... E aí o pessoal de Ituiutaba conseguiu levar os alunos do conservatório para esse festival e essa foi uma das coisas que eu acho que mais me incentivou a seguir nessa carreira (JOSHUA).

Guarânea destaca que, até o ano de 2013, participou de concursos de piano promovidos pelo CEM de Ituiutaba e destaca a importância destes eventos para sua formação. Numa das edições, a egressa e a irmã mais velha ganharam o primeiro lugar no concurso, com uma música a quatro mãos de Francisco Mignone. “Era a época do ano que a gente mais estudava” (GUARÂNEA). Nara considera que a participação num projeto realizado nas praças da cidade de Varginha a fez perder a timidez e o medo do público.

Aqui em Varginha tem um projeto chamado “Canto de Praça” que era uma parceria da Prefeitura, da Secretaria de Cultura da cidade, aliás, com o conservatório. A diretora era muito ligada ao pessoal da Secretaria de Cultura, então tinha apresentações nas praças da cidade, enfim, então eles sempre tentavam levar uma garotada do conservatório que gostava de tocar para essas apresentações. Eu era bem tímida, mas eles conseguiram me convencer. Então, nessa época, eu já comecei a cantar em público, a me apresentar publicamente mesmo e a tocar teclado (NARA).

Dragão sempre buscou desenvolver o seu lado compositor por conta própria, pois não teve acesso a técnicas durante a sua formação musical. Quando chegou ao Rio de Janeiro se envolveu com os tradicionais saraus, que muito contribuíram para suas práticas composicionais:

Aqui no Rio tem muitos saraus, eu fazia muito saraus lá em casa, eu ia em saraus públicos, é uma tradição muito forte assim no Rio. Tem

lugares bases que tem saraus abertos e o compositor vai para tocar, lança música autoral, e você acaba conhecendo muitos compositores, compondo juntos e fazendo contatos. E lá em casa também, como eu comecei a fazer muitos amigos na área da música, a gente começava a fazer vários saraus assim, de juntar a galera, juntar os músicos e a gente começar a tocar, mostrar a composição de um e de outro. E um vai incentivando o outro e vai falando o que achou e a gente vai desenvolvendo. Então eu acho que a parte da minha vida que mais desenvolveu essa parte de composição foi nessa fase, que eu comecei a fazer saraus com outras pessoas que estavam compondo e a gente mostrar e trocar essas ideias. Quando eu cheguei aqui me deu um baque assim, me deu um incentivo muito forte, de ver meus amigos compondo e aí, eu ficava com mais vontade de compor, de mostrar para eles (DRAGÃO).

Os resultados demonstraram que os eventos musicais são experiências essenciais na vida dos egressos e trazem muitos benefícios para aqueles que traçam seu percurso de inserção profissional na área de música. Um desses benefícios são os contatos que se faz durante os eventos. São momentos importantes para unir a área, para unir interesses, para conhecer músicos e fazer aula com professores que, muitas vezes, não teríamos acesso de outra forma, quer seja por distância, por tempo ou por preço das aulas particulares. Outros pontos a serem ressaltados são as oportunidades que os eventos criam de mostrar seu trabalho e se fazer conhecido por produtores, investidores e outras pessoas influentes, criando uma rede de relacionamentos importantes, assim como o incentivo que a participação nos eventos provoca no músico ou estudante de música, para que ele estude e aprimore sua técnica e performance.

5.7 O papel dos grupos musicais

O resultado das entrevistas demonstrou que a participação nos diversos tipos de grupos musicais torna-se, na maioria das vezes, uma atividade formativa, podendo ser considerada uma experiência profissional. Como afirma Alves (2008), a qualificação engloba os recursos obtidos por meio da educação e a experiência profissional, sendo esta última um processo de aprendizagem que ocorre ao longo do percurso de inserção profissional. Nesta análise apresento os egressos que tiveram a influência de grupos musicais no início da sua formação e os que vivenciam essas experiências como profissionais.

Ju_acord e Passarinha tiveram suas primeiras experiências performáticas em bandas de rock durante a adolescência. Ju_acord teve uma banda durante muitos anos, na

qual tocava e cantava, com amigas que, hoje, são madrinhas de casamento umas das outras. “No início era uma banda de rock, eu estava na fase rock. Depois passou a tocar todos os tipos de música. Então foi bom para mim, porque eu tive que conhecer muita coisa, que estudar muita coisa, mas até então, tudo muito de brincadeira” (JU_ACORD).

Quando estava um pouco mais velha, na adolescência, participei de bandas de rock adolescente, James Doidona, Projeto.com, umas bandas de lá. Então estava sempre cantando de uma forma ou de outra, eu fiquei nessa área da cantoria mais prática, mais de banda mesmo do que da parte de estudo (PASSARINHA).

O ingresso de Sophie Reed na Orquestra Sinfônica de Montes Claros, mantida pelo CEM, definiu a profissão da egressa.

Eu queria tocar em orquestra, e eu tocava flauta doce. Não dá para tocar flauta doce em orquestra, a não ser uma orquestra de flautas doces ou uma orquestra barroca. Então eu resolvi trocar a minha formação, eu fiz o técnico em flauta transversa, para entrar na orquestra, mas na orquestra já tinha flautistas. Aí Mara [a irmã] queria tocar oboé e eu queria tocar algum instrumento de orquestra que não fosse o mesmo que ela. E aí tinha o fagote no canto, eu falei: “vou tocar esse negócio aí” e fiz um curso de final de semana, no dia que estava um professor de oboé e um professor de fagote aí em Montes Claros. Ele falou: “nossa, você leva jeito”, isso eu tinha 13 anos já. [...] Acho que a primeira sensação que me despertou interesse foi justamente estar inserida em um grupo, e, a partir disso, a curiosidade para saber o que esse grupo podia me oferecer (SOPHIE REED).

Bintu destaca, além da Banda Mirim, da Bat Caverna e da banda da polícia militar, duas bandas que atuou durante a adolescência: O bloco Rato Seco, segundo o egresso, um bloco do carnaval de Diamantina idealizado para crianças e adolescentes e o grupo Iukerê, que ele considera como a maior escola de música que teve na vida:

A maior escola de música que eu tive na vida foi o Iukerê, no conservatório. O grupo começou também, se eu não me engano, em 2003 para 2004, foi logo quando começaram essas atividades de percussão. O grupo começou e foi com ele que eu cresci, que eu desenvolvi muito a minha parte criativa, a minha parte de tocar em conjunto, de conhecer músicos profissionais de Belo Horizonte, de vários músicos do Brasil, de crescer mesmo (BINTU).

Como colocou Ju_acord, na maioria das vezes, a inserção num grupo musical faz o performer amadurecer em sua performance, pois conhece novas coisas, estuda novas coisas, aceita desafios. Foi o que aconteceu com Joshua quando ingressou no bacharelado em violino da UFU. O egresso até então tinha atuado apenas na orquestra de cordas

friccionadas do CEM de Ituiutaba, que visa preparar os alunos para o trabalho em grupo, e relata que assim que entrou no curso, “caiu de paraquedas” no naipe dos primeiros violinos da Orquestra Camargo Guarnieri, pertencente à universidade, que estava prestes a apresentar a ópera “La Traviatta”.

Foi um choque, mas foi bom. Aí depois disso, num projeto social que eu trabalhei aqui em Uberlândia, que se chama Orquestra Jovem, teve uma camerata também dos Professores e dos monitores, que é um grupo de câmara menor. E foi aonde eu comecei a ter uma pureza maior nessas questões de música de câmara. Na Camargo eu já comecei assim, era muito exigente e na camerata também foi... teve mais ainda porque era o grupo menor, quanto menor o grupo, mais exposto você fica, mais bonito tem que ser (JOSHUA).

Durante a licenciatura, Bachianinha envolveu-se com o projeto de extensão da Camerata de Violões da Unimontes, no qual ingressou desde o primeiro período e, contando com as greves que aconteceram durante o período da sua graduação, ficou quase seis anos no projeto. Afirma que a camerata lhe trouxe muito conhecimento, porque tocava em meio aos professores de violão da universidade. Foi a grande oportunidade que teve de viver a prática do instrumento. “Eu acredito que eu aprendi a parte do bacharelado toda na vivência com os meninos da camerata”. A inserção na camerata, portanto, satisfaz, pelo menos, em parte, o desejo da egressa de se inserir num curso de bacharelado para aprimorar sua técnica violonística.

Tia de música participou de um grupo de samba que foi criado despretensiosamente a partir de um sarau de uma escola em que ela trabalhava.

Apareceu numa escola que eu trabalhava uma oportunidade de ter uma apresentação dos alunos, ia ter um sarau, e um momento em que os jurados iam julgar os melhores. Aí a professora me chamou: “Ô [Tia de música] você não canta lá no conservatório?” Eu falei: canto. “Você não pode apresentar alguma coisa, enquanto os jurados estão avaliando os alunos, decidindo a premiação?” Ah posso! Aí chamei minha professora. “Bete, mas só eu e você, violão e voz, numa escola cheia de crianças? A gente não vai conseguir prender eles”. “E se eu chamasse as outras alunas, pra gente fazer um samba, alguma coisa?” A gente estava trabalhando Samba. Aí fizemos uma apresentação com cavaquinho, com tudo e o povo saiu dançando no corredor da escola, foi muito gostoso. E daí nós formamos um grupo que se apresentou uns quatro anos aqui em Pouso Alegre, chamado Anjos da Garoa (TIA DE MÚSICA).

O grupo era formado por cinco cantoras, mais alguns músicos que compunham a roda de choro da professora de Tia de música. O grupo foi pensado com

um intuito educacional, uma vez que a maioria das cantoras atuava na rede municipal como professora. A partir da criação do grupo, elas propuseram um projeto de samba na escola, a partir dos compositores Adoniran Barbosa, Dorival Caymmi e Noel Rosa, que foi aprovado pela Lei de incentivo à cultura de Pouso Alegre.

Como em Pouso Alegre tem professora de música, nós passamos o material para elas, elas deram aula para os alunos de 1º ao 5º ano sobre esses três compositores, vida e obra deles, ensinaram as músicas para eles e depois nós fomos, fizemos uma apresentação nas escolas. Fizemos várias apresentações nas escolas, culminamos com apresentação grande no teatro com a participação das crianças. Muito legal. Você vê criança cantando Noel Rosa, Dorival Caymmi e Adoniran, você fala assim: nem tudo está perdido. Eles não gostam porque não conhecem. (TIA DE MÚSICA).

A roda de choro na qual Brian Braga era pandeirista no momento da entrevista, foi formada no CEM de Varginha para comemorar o dia nacional do choro do ano de 2016, composta por professores e convidados como Brian Braga, que era egresso e ex-professor. O grupo se reunia, semanalmente, num bar da cidade e mantinha, há três anos, um projeto de choro nas escolas de educação básica, aprovado pelas leis de incentivo à cultura de Varginha, com o intuito de que crianças e adolescentes possam ter acesso a este gênero musical.

Depois desse primeiro momento, o grupo passou a se encontrar todo mês para manter um repertório. A gente fala que aqui no Sul de Minas a gente rema contra a maré, mas, por incrível que pareça, na semana seguinte a gente acabou conseguindo um local, o próprio dono disponibilizou a casa e a gente está ali toda semana. No princípio era uma coisa bem informal, a gente ia, pagava o que a gente consumia, mas a ideia era chegar e tocar sem pretensão nenhuma. Esse ensaio aberto acontece toda semana, há um ano e pouco a gente chegou a mudar o local, e a ideia é fazer uma roda de choro aberta, então o músico chega e toca com a gente, não é exclusividade nossa, a roda de choro é, justamente, para isso, para criar um certo público e mostrar uma música brasileira, uma música nossa. Hoje tem um caráter mais profissional, justamente por compromisso, tem um valor que a gente recebe por isso, tem uma visibilidade nas redes sociais, muitos de nós também conseguimos alunos por meio dela (BRIAN BRAGA).

Após formado no curso técnico de canto, Dragão participou de dois grupos musicais que contribuíram para sua formação como cantor e compositor. O primeiro deles foi a banda “Le Cabaret”, que ele montou em Montes Claros, assim que terminou o curso técnico, com um colega do curso técnico de violão. O egresso considera que a experiência supriu uma lacuna da formação profissional obtida no CEM:

A gente montou a “Le Cabaret” bem nessa época, por causa do fim do conservatório. A gente queria fazer alguma coisa e não tinha nada, estava com a sensação de que ia ficar tudo parado, e eu, provavelmente, iria. Eu tinha me formado e não tinha muito o que fazer. Na época serviu muito de experiência de palco para mim, porque eu não tive experiência dentro do conservatório, só as provas. Assim, teve pouca coisa de apresentação, banda de grupo, a gente não teve essa noção de grupo, eu acho que isso poderia ter me dado mais segurança. Mas era uma coisa, assim, que eu tinha vontade e deu certo. Fui perdendo o medo, me soltando, pegando o jeito na prática. Eu já tinha vontade de seguir a carreira artística, mas assim me deu mais segurança e mais certeza que eu queria aquilo para minha vida. Quando eu peguei, montamos a banda, ensaiamos juntos e montamos tudo, porque isso era uma coisa que a gente não fazia no conservatório, a gente ensaiava para aquela coisa de prova, ia lá passava para o pianista, e quando a música estava ensaiada, acabou; e tipo, a gente montar, sentar e os alunos, alunos não, os músicos, os formandos, e treinarmos juntos por conta própria as músicas do show, foi bem legal a experiência. Na verdade, a gente ficou muito tempo ensaiando, até criar coragem e sair por aí fazendo shows. Foi legal, foi uma experiência muito boa (DRAGÃO).

Segundo o egresso, os integrantes da banda não tinham nenhum lucro com ela, pelo contrário, eles pagavam os custos para se apresentarem. Mesmo assim, o egresso valoriza muito a experiência, visto que lhe dava muito prazer e foi essencial para desenvolver o seu lado performático:

Sempre quis esse lado performático e a banda me deu oportunidade para isso, porque a banda era muito paradinha, tinha até outra cantora comigo, que era bem tímida, ficava quietinha, então as músicas que eram só minhas, ou mesmo as minhas com ela, eu dançava e performava e saía para o público. Isso me deu uma segurança muito forte para depois quando eu vim para cá, fazer os próprios trabalhos do Cavalo Preto, e meu show aqui. Hoje eu não tenho timidez nenhuma, tenho total facilidade para fazer todos os tipos de performances, porque eu comecei treinando aí (DRAGÃO).

Os relatos de Dragão ressaltam algumas críticas recorrentes sobre a formação profissional, no que diz respeito a uma cisão entre teoria e prática, o excesso de teoria e a ausência de vivências musicais significativas. O egresso faz referência à outra experiência de grupo, que considera relevante, que foi com o coletivo “Cavalo preto” do Rio de Janeiro.

Era um grupo de músicos, éramos todos compositores. A gente fez um curso juntos no Rio. Tiveram vários cursos dados pelo Cesp, por essas empresas assim, fiz alguns e num desses a gente criou esse grupo, que eram os egressos desse grupo. No “Cavalo Preto” a gente montava shows e cada um apresentava suas composições. Era um show para mostrar suas coisas autorais, diferente da banda “Le Cabaré” que a

gente tinha uma música de minha autoria, que era “Moc city hell” e o resto a gente fazia covers. Então aqui eu pude mostrar e desenvolver esse lado compositor no palco. A gente montava um show e colocava música nova, montava outro show, colocava outras músicas novas e a gente ia perdendo aquele medo de mostrar as nossas coisas, experimentando isso ao vivo. Então foi uma coisa que me deu liberdade de experimentar coisas e ver outras pessoas compondo de forma diferente, e compor com elas, chamar assim “gostei disso, vamos levar isso para o palco, juntos?” Fazer parcerias e tudo mais. Acabou que muitas composições que eu fiz foram gravadas por outros artistas, que estão começando na cena carioca. Então, antes de eu gravar minha própria música, antes de lançar minhas músicas, já tinham sido lançadas por outros artistas, então eu gostei (DRAGÃO).

Durante a sua estadia em São Paulo, Salomé atuou como bolsista no Coral Jovem do Estado de São Paulo. No momento da entrevista, a egressa reconheceu a importância dessa experiência para sua formação como cantora: “Lá eu fiz muitos concertos, cantei na Sala São Paulo, no MASP, a gente fez a Carmina Burana na Sala São Paulo, então foi bem legal, como uma experiência de coro” (SALOMÉ). Quando Passarinha ainda estudava no CEM de Pouso Alegre, foi convidada para integrar o grupo vocal Cantus Quatro, formado por professores do CEM, e aceitou o convite porque gostou do estilo. O grupo chegou a aprovar projeto no Programa de Ação Cultural (ProAC) e a gravar um CD de composições próprias.

Na época, a gente fez bastantes festivais de música em Diamantina, a gente viajava, participava de alguns festivais. E ao mesmo tempo, nosso próprio time do Cantus Quatro também fazia parte do projeto Vales de Minas. A gente sempre gostou de Milton, então a gente tinha esse projeto de cantar as músicas e contar as histórias do Clube [da Esquina] no conservatório. Aí do conservatório foi enviado para o teatro, daí em 2 anos a gente conseguiu trazer integrantes do clube, a gente conseguiu fazer na faculdade de direito de Pouso Alegre com o Lô Borges e o Marcio Borges, focado mais nas músicas e composições deles, eles mesmos contando a história. Depois a gente conseguiu fazer com Toninho Horta, com Tavinho Moura e Fernando Brant, foi muito legal poder cantar com eles no palco, eles contando a história. Então foi bem enriquecedora, assim, onde eu tive a oportunidade de me destacar como cantora solo também independente, mesmo nos Cantus Quatro, porque têm vários solos na música (PASSARINHA).

Levando em consideração o relato dos egressos, afirmo que a experiência profissional proporcionada pelos grupos musicais de vários tipos e estilos agregou a eles, não apenas aprimoramento musical e prática de conjunto. Mesmo muitas vezes não havendo um retorno financeiro na prática das experiências, elas prepararam os músicos para experiências profissionais futuras, assim como para atuarem em diversos momentos

do sistema cultural no qual os egressos se encontrem. Algumas vezes, os egressos consideram mais a aprendizagem vivenciada nos grupos musicais do que dentro da educação musical formal. Isso, provavelmente, advém da falta de interação da teoria e prática no ensino oferecido ou da falta de vivências que levem os alunos a experimentarem a prática profissional, mesmo que de maneira simulada.

5.8 O papel das aprendizagens informais

De acordo com Green (2000, p. 65) as práticas de aprendizagem musical informal são aquelas que

[...] no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem curriculum escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia (GREEN, 2000, p.65).

As práticas de aprendizagens musicais informais perpassam todo o percurso de inserção profissional dos egressos. Muitas dessas práticas já foram referidas em outros momentos desta análise, visto que podem estar inseridas em momentos da educação formal ou não formal dos egressos, assim como na prática dos grupos musicais. Reservei para esta parte as práticas de aprendizagem musicais informais que se encontram, a meu ver, isoladas dentro do percurso dos egressos. As principais práticas que os egressos enumeraram foram a apreciação musical e o autodidatismo.

Ju_acord acredita que o repertório musical que aprecia desde a infância, influenciado pelo gosto musical de seus pais, influenciou em suas escolhas na área de música:

Basicamente eu comecei ouvindo música clássica quando muito pequena, eu tive uma fase muito fã do Pavarotti (risos). Depois do Pavarotti, veio a fase MPB e bossa nova em geral. No meu dia-a-dia basicamente eu ouvia Chico, Milton, Tom Jobim, Leila Pinheiro, MPB em geral (JU_ACORD).

Brian Braga também relata que seus pais sempre ouviram muita música. O egresso analisa que, de maneira informal, seu pai, desde pequeno, o encaminhou em suas apreciações, despertando nele o gosto musical, sendo que estas experiências serviram de base para a escolha da sua profissão:

Eu me lembro do meu pai colocar determinado som e me falar: “Esse é fulano que tá tocando, isso daí a gente ouvia lá em casa”. Ele falava da casa do meu avô. “Na minha época estava acontecendo isso no mundo”. Então o meu pai sempre foi muito criterioso em educar, mesmo informalmente. Nunca forçou nada, mas me mostrava e colocava determinado som para mim e mostrava todo o contexto que estava acontecendo. Ele não colocava a gente no sofá, sentava e falava: “Agora a gente vai ouvir música”. Não era isso, mas ele não só parava com alguma coisa para ouvir, por exemplo: “olha, que legal, o que ele está fazendo”. Eu estava brincando e voltava a brincar e isso foi muito positivo, definiu a minha profissão hoje. Então sou muito grato a tudo isso e vejo o cuidado do meu pai e da minha família no geral, de me educar, mesmo sem ter a consciência de que eu ia me tornar um músico (BRIAN BRAGA).

Como Ju_acord, o repertório que Brian Braga ouvia em casa era eclético:

Aprendi a ouvir muita música boa em casa, música brasileira e todos os gêneros, todos que você possa imaginar. Tive contato com a música instrumental, tinha um programa de orquestra que tocava quase todos os compositores. Meu pai assistia esse programa e me falava: “Olha que legal ele está falando, Mozart fez dessa forma” E assim vários outros programas regionais também, mas, a maioria, foi audição mesmo. O CD estava começando a surgir ainda, tinha mais era fita cassete e disco também. Tinha muito disco aqui em casa e, graças a Deus, eu pego um pouquinho dessa fase. Tinha contato com muita música instrumental, tive contato com o jazz também, aqui em casa mesmo, de primeira mão, sem muito interesse, fui perceber a importância, depois de começar a estudar mais profundamente a música (BRIAN BRAGA)

A primeira grande referência de canto de Passarinha foi a cantora Celine Dion, quando estava no auge da canção do filme Titanic, que, na época, ganhou o Oscar de melhor canção. Passarinha a ouvia na intenção de imitar suas nuances vocais: “Era uma cantora que eu admirava e escutava muito e ficava, às vezes, tentando imitá-la: ‘Como que ela consegue fazer isso?’”

Tia de música afirma que sempre ouviu muita música, apesar da sua família não ouvir tanto. Ela relata como aprendia a cantar as músicas dos Festivais de Música Popular Brasileira da década de sessenta:

Eu lembro que esses primeiros festivais, que acho que você nem era nascida, da Record, eu ficava sozinha na sala assistindo. Assim, a família ia dormir e eu ficava assistindo porque eu adorava. Fiz minha mãe comprar o sabão Omo na época, que sempre foi caro, né, porque na embalagem do Omo vinha um livrinho com as letras das músicas. Eu particularmente sempre fui muito ligada à música, em festas a gente sempre cantava muito, meu pai fazia a gente cantar em disparada, em vozes eu e meus irmãos, enfim sempre fui ligada à música (TIA DE MÚSICA).

Alguns egressos também relataram experiências autodidatas. Harmonia, que é multi-instrumentista, afirma que, como começou a tocar muito cedo na igreja, aprendeu muitas coisas sozinho. Mesmo antes das aulas particulares, Ot Batera, ao ganhar a bateria, começou a fazer “barulhada” com o instrumento musical e com as “panelas da mãe”. Brian Braga, Ju_acord e Nara relatam que aprenderam a tocar violão através de revistinhas de cifra e *song books*. No caso de Brian Braga, ele chegou a fazer aulas particulares, por pouco tempo, e depois começou a estudar apenas pelas revistinhas. “Fui estudar violão sozinho na época das revistinhas. Busquei revistinhas da galera que eu ouvi aqui em casa” (BRIAN BRAGA).

Aprendi a tocar por revistinha de cifra, que a gente comprava na banca de revista, com os amigos que tocavam, porque aí onde a gente chega com o violão a gente é bem-vinda e acho que sempre acha alguém: “Ai, me ensina a fazer isso aí”... Aí eu fui... Depois sites, né, porque com 11 anos ainda não estava com uma internet muito boa... não era essa facilidade que é hoje (JU_ACORD).

Por conta própria, por eu gostar de música popular, eu comecei a tocar violão. Mas violão aprendi a tocar sozinha, comprei um violão, fui lendo *song books*. Não sou violonista, quebro um galho, meu instrumento é o piano mesmo (NARA).

Johnguitar, a partir da influência dos músicos de sua região, na qual a viola caipira é muito forte, começou a ser contagiado pelo som do instrumento e resolveu aprender a tocá-lo:

Tinha os grupos de viola e eu entrei nessa; “gente eu vou aprender tocar esse negócio aqui!” E peguei, ficava fuçando a viola do povo, fuçando, fuçando, fuçando... Aí eu gostei, comecei a ensaiar por conta, tirar um pouco o repertório e foi aí que eu comecei a ter contato com a viola, um roqueiro tocando viola. Foi legal, porque foi aparecendo um tanto de serviço. Eu tive um primeiro convite, como eu tinha umas técnicas de guitarra e as usava na viola, eles me chamaram para uma gravação em um estúdio e eu tive um primeiro contato com estúdio (JOHNGUITAR).

Pmtromboniando considera que aprendeu a fazer arranjos e a reger grupos musicais por conta própria, pois não se aprofundou durante a educação formal. Dragão aprendeu a compor sozinho no decorrer de sua vida até chegar ao Rio de Janeiro e passar pela experiência do coletivo “Cavalo preto”. Estes dois últimos egressos buscam, através do autodidatismo, suprir lacunas da formação profissional. Bachianinha não estava estudando formalmente no momento da entrevista, mas afirma que também costuma estudar por conta própria. Aprendeu a tocar ukulele sozinha, a partir do conhecimento de

harmonia funcional e estruturação obtido em sua formação. Uma de suas alunas foi para os EUA e ela encomendou um ukulele e acabou aprendendo a tocar em poucos meses. Hoje ministra aulas do instrumento. Nos casos de Bachianinha e de Brian Braga, a educação formal e não-formal deram bases para novas aprendizagens musicais. As práticas de aprendizagem informal no dia de hoje, com o mundo global e virtual e a facilidade de acesso à internet, são bastante propícias. É importante lembrar que existem músicos formados apenas a partir da aprendizagem informal. A aprendizagem musical informal possibilita preencher lacunas da aprendizagem formal e não-formal.

5.9 O papel da formação em outras áreas do conhecimento

Alguns egressos tiveram formação em outras áreas do conhecimento. Ju_acord ingressou no curso técnico de música quase que ao mesmo tempo que ingressou no bacharelado em engenharia civil, sua primeira profissão. Bachianinha fez o curso técnico de violão concomitantemente ao bacharelado em Biomedicina. Sobre esta graduação, a egressa afirmou que o curso é maravilhoso e acha que ainda vai usá-lo para alguma coisa. “Pode ser que eu até trabalhe na área algum dia, não sei...” Para ela, a área de Biomedicina é muito contrária à área de música, “muito mais fria”. Porém, ela acredita que a passagem pelo curso lhe rendeu ganhos que ultrapassam a área profissional:

A Biomedicina me trouxe muitas coisas boas, porque o conhecimento da área da saúde é muito bom a gente ter. E logo depois, nesse meio tempo, uma casa que eu estava dando aula era de Dr. Augusto, e eu trabalhei na Ressonar, eu estou te contando esse caso para você interligar... Meu pai ficou doente, ele teve câncer de próstata, e quem me ajudou a fazer todo o tratamento dele, olha para você ver, com o conhecimento que eu tinha e eu estava trabalhando na casa do homem para quem eu trabalhei na Ressonar... ele nem sabia que eu... a mulher dele que tinha me contratado, aí um dia ele me viu lá, e ele ajudou no tratamento, indicou uma pessoa para fazer a cirurgia e meu pai ficou curado. Aí hoje eu falo com minha mãe que a Biomedicina talvez era para eu entrar, para conhecer essa pessoa e ajudar na cura do meu pai (BACHIANINHA).

Dragão e Brian Braga buscaram se inserir em outras áreas profissionais para incrementar a sua carreira como músico, mesmo com estratégias distintas, traçando percursos diferentes. Antes de se inserir profissionalmente na área, Dragão, como já foi relatado, buscou outra carreira que lhe desse condições financeiras para investir na carreira de músico. Tudo aconteceu a partir de uma conversa que teve com sua mãe sobre

os seus projetos profissionais e as possibilidades de atuação que ele teria, se fizesse uma faculdade de música e permanecesse na cidade:

Eu queria fazer música, de início, só que uma conversa que eu tive com minha mãe me fez mudar de ideia. Minha nota do Enem estava alta, e ela me deu esse exemplo, não querendo falar mal dos músicos de Montes Claros: “Olha para os músicos de Montes Claros, todo mundo que você conhece aqui, você vê alguém que está formando aqui em música, está chegando onde você quer?” Eu falei: “não” e ela: “por quê?” Em Montes Claros você não tem campo para crescer, a não ser que for sertanejo, e mesmo assim tem dificuldade. E mesmo que você cresça tem que ir para um lugar maior desenvolver. Aí ela falou: “E quem tá aqui, geralmente, fica dando aula de música, de violão, trabalhando mais localizado assim, na região, na cidade, fazendo shows em barzinhos” que eu já fazia na época. Aí ela falou: “você vai ficar aqui, formar na Unimontes, é licenciatura, você vai ser professor ou vai ficar tocando em barzinhos”. Mas não era isso que eu queria, eu queria gravar um disco com os músicos que eu queria, fazer clipes. Meu sonho sempre foi uma coisa assim, mais do que eu via, de outros artistas que eu gostava. Eu sou um artista muito visual, eu gosto de clipes, da parte cinematográfica, e eu não via muito isso aí. Eu estou vendo agora em Montes Claros, algumas bandas nascendo com clipes e tudo mais, na minha época não tinha isso, e a possibilidade, eu não enxergava a possibilidade de crescer aí. Então eu precisava, eu sabia que eu precisava sair e para sair eu precisava de dinheiro, e foi o que a minha mãe falou: “Por que você não faz outro curso e faz aula particular ou no conservatório, para você ter dinheiro e bancar o que você quer?”. Foi ideia da minha mãe, na verdade. E aí eu falei “é uma boa solução”! Aí eu passei em Medicina, e aí depois que eu terminei o primeiro semestre de Medicina eu voltei para o conservatório e fui estudar canto (DRAGÃO).

O discurso da mãe de Dragão, apesar de bastante realista, traz à tona a visão negativa da sociedade com relação à profissão da música. Também evidencia a força do fator lugar nos percursos, assim como a dificuldade de um músico se inserir no mundo do show *bussiness*. Na maioria das vezes, é necessário dinheiro, uma rede de relacionamentos forte, boas oportunidades, estar de acordo com o interesse de um determinado público, e, conhecer muito bem o mercado, até mesmo para ser bem assessorado. E, para isso, a formação profissional da área parece distante.

Clínico geral, desde que se mudou para o Rio de Janeiro, Dragão se mantém firme no projeto de custear os seus projetos profissionais na música através do que recebe como médico:

Nesses anos nós tivemos altos e baixos. Os primeiros anos, eu trabalhei muito como médico, para juntar ali uma grana para poder bancar o disco. Eu banquei o disco com um produtor que eu queria, que é o Sergio Santos, que produziu a Iza, Glória Groove, o que produziu essa

galera pop hoje aqui de São Paulo e Rio. E eu fiz o disco com ele, fiz do jeito que eu queria, estou fazendo os clipes do jeito que eu queria. E eu fiquei esse tempo juntando uma grana, depois eu investi muito no disco, e lancei o disco, comecei, consegui fazer alguns shows aqui, fiz alguns shows fora também. Mas nos últimos dois anos eu praticamente abandonei a Medicina. Em 2017 e 2018 eu praticamente não fiz plantões, eu trabalhava muito pouco, só quando apertava assim. Eu estava conseguindo viver de música, mas assim, não completamente. Eu precisava fazer alguns plantões para completar a renda, mas eu estava conseguindo equilibrar os dois (DRAGÃO).

Já Brian Braga, já inserido profissionalmente na área, busca o curso de tecnologia em Marketing para administrar melhor a sua carreira como músico, buscando suprir uma lacuna de sua formação. O egresso explica que preferiu um curso na área de Marketing a uma graduação na área de música, por se sentir satisfeito com o seu nível de performance musical atual, que pode ser aprimorado por aprendizagens informais ou em contextos não formais, e por sentir que precisa entender melhor o mercado em que atua:

Para dar um grau mesmo na música. Quando eu comecei a fazer, eu comentava com alguns amigos e eles perguntavam se eu ia parar de tocar. E era justamente o contrário. O meu pensamento é justamente para entender como é que funciona mais profundamente esse mercado e preocupar um pouco com a gerência da minha própria carreira. Então, eu escolhi o marketing justamente para isso, para saber como que eu posso me vender. A palavra não é essa, mas acho que você consegue me entender. Essa parte de administrar a própria carreira, mas também por ser mais amplo, não é essa a ideia, mas pode ser que eu consiga vincular algum outro trabalho relacionado ao marketing e a música também, eu escolhi por isso. Eu cheguei a olhar um curso de licenciatura em música na UninCor, aqui no Sul de Minas, depois na Unis, mas não me interessa muito essa parte acadêmica. Como já te disse, música é a minha vocação, e eu não me vejo fazendo outra coisa. Apesar de todas as dificuldades, eu dou algumas aulas particulares hoje, mas faço por necessidade. Não que eu não goste de ensinar, gosto muito, mas é mais por uma coisa necessária mesmo. Chama mais a minha atenção workshops e tocar em espetáculos (BRIAN BRAGA).

Apesar de ministrar aulas exclusivamente de música, Tia de música fez uma graduação em Artes Visuais. A egressa foi contratada pelo diploma de Magistério em Educação Artística, obtido no CEM. Ela afirma que em nenhum momento chegou a ministrar aulas de artes visuais, e que fez o curso para assumir o cargo de vice-diretora na escola: “Ele foi usado para o meu cargo de vice-direção, porque se eu não tivesse faculdade, eu não poderia ser vice-diretora de professores que têm faculdade. Não na minha aula, na minha atividade ele não acrescentou (TIA DE MÚSICA).

Nara fez o curso de produção cultural, área profissional correlata da música. Como já foi relatado, foi a partir das apresentações promovidas pelo CEM, nas quais ela ajudava na organização do evento, que despertou nela o gosto pela produção cultural. Ao ingressar no ensino superior, Nara encontrou uma nova paixão: a área acadêmica.

Um amigo meu até falou: “Eu nunca vi uma pessoa tão encantada com a Universidade igual a você”. Porque eu, de fato, me encontrei no meio acadêmico. Eu acho que o meu curso foi muito bacana, as dificuldades que eu tive, eu poderia dizer que estão muito mais relacionadas com a infraestrutura, porque a Universidade Federal tem esses problemas, né?! Meu Campus é um Campus bem pequeno, então nós, por exemplo, não tínhamos laboratório, para estar colocando mais a mão na massa. É claro que eu fui muito mais para o lado da música e da antropologia, mas lá eu tinha aula de audiovisual também, oficina, só que a gente não tinha o laboratório. Por exemplo, para estar colocando a mão na massa e fazendo edição de vídeo era tudo muito limitado. Nós ganhamos uma sala de música, agora no último semestre, e, ainda assim, era uma coisa muito improvisada. Eu levava instrumentos da minha casa às vezes para ajudar os professores de música. Eu acho que o que eu poderia dizer que falta, e que no meu caso não faltou muito, porque eu falo que sou privilegiada, é a parte prática. Mas não falo que falta para mim, eu acho que falta mais para o pessoal, porque a maioria ali, poucos entram para esse curso de Produção Cultural já tendo alguma noção de cultura. Muito poucos, entendeu? Então é por isso que eu falo o conservatório foi fundamental para mim. Ali, além de eu ter contato com a música, tive contato com esses eventos (NARA).

A experiência de Nara demonstra fragilidades na formação para o momento de organização da cultura, o que fragiliza o sistema cultural. A egressa faz a mesma crítica que os cursos de música normalmente recebem: um curso muito mais teórico do que prático. Como nos recorda Rubim (2011, p. 109), o único momento do sistema cultural que não necessita de formação é o momento de consumo, no qual “todos os cidadãos são potencialmente consumidores da cultura”. O autor defende a qualificação dos profissionais que atuam nos diversos momentos do sistema:

A cultura necessita ter profissionais qualificados nos seus mais diferenciados ramos. Nesta perspectiva, a formação de pessoal para o campo cultural torna-se essencial. Sem uma formação adequada de pessoal – profissional ou não – a esfera cultural fica bastante fragilizada. Um sistema cultural não pode prescindir de pessoal competente, formado e qualificado. Por conseguinte, a formação e a capacitação permanentes de pessoal aparecem como uma das exigências mais vitais para renovar o campo cultural. (RUBIM, 2011, p. 109).

Alves (2008) esclarece que nem toda experiência profissional traz um aumento ou melhoria da sua qualificação. Nos casos apresentados, somente o curso de Bachianinha parece não influenciar no seu percurso de inserção profissional. No caso de Dragão, a medicina não influencia diretamente a sua qualificação para a área de música, mas patrocina os seus investimentos na área.

5.10 O papel do aprendizado na “vida real”

Como acredita Alves (2008), a qualificação engloba os recursos obtidos nos processos de educação mais a experiência profissional, que se constitui um processo de aprendizagem realizado ao longo da vida ativa. A autora alerta, porém, sobre a falha na teoria em achar que as experiências profissionais são sempre qualificantes, sendo que estas podem atingir vários níveis e serem até mesmo nulas. Sendo assim, busco apresentar algumas experiências profissionais dos egressos que os levaram a agregar valor à sua carreira na área de música.

O termo “vida real” foi usado por Joshua, que acredita que as experiências profissionais ensinam muito mais que os recursos obtidos por meio da educação:

Essa questão mesmo do preparo dentro da faculdade você tem muito pouco, é meio que a **vida real** que te ensina. Basicamente, é no dia a dia que você vai aprendendo as coisas. Eu tive uma matéria ou outra na faculdade que falava um pouco do profissional, do ser um profissional, mas era mais voltado para ser questão do solista, que é uma questão impossível. Não impossível, mas quase impossível, é muito exclusivo, né?! E era voltada para essa carreira solista de recitais. Mas tinha outras coisas assim que falava a respeito de contatos que basicamente é isso, né?! É lógico que você tem que tocar muito, mas você tem que fazer os contatos e outras coisas. Estou lembrando aqui que eu também tive uma matéria chamada estágio bacharelado, que nessa, teve um professor que ele trabalhou basicamente algumas coisas que eram bem do mercado de trabalho de Uberlândia, falou sobre repertório de casamento falando de coisa de casamento. Mas essa matéria foi trabalhada por esse professor, foi um fato isolado. E algumas coisas sobre usar programas de edição de músicas, que, querendo ou não, vai usar na carreira profissional. Você usa, um pouco, mas usa (JOSHUA).

O discurso de Joshua traz pontos a serem discutidos pela área: a desvinculação da formação profissional com o mercado de trabalho, a divisão disciplinar dos currículos e a falta de interação e conexão das disciplinas, assim como a falta de uma cultura de profissionalização dentro da formação profissional em música. Pmtromboniando também valoriza a experiência profissional e considera a sua vivência

de tocar na noite carioca, uma experiência ímpar, principalmente no que diz respeito à troca de experiência com músicos experientes e a rede de relacionamento criada:

Fiquei cinco anos tocando na noite, um repertório único, mas rodeado de pessoas muito competentes. Tinha um colega que tocava trombone comigo, que tocava no Faustão, um pianista. Um produtor desse grupo produzia para a Globo os temas de minissérie, estava com a gente lá. Até hoje eu falo que, eu e meu irmão a gente tocava junto lá nesse lugar, eu falo: “Como fomos participar desse grupo?”, porque lá tinha oficiais do corpo de bombeiros do Rio, policiais músicos, sargentos das forças militares do Rio, pessoal do exército, e eu lá, garoto da baixada fluminense. Lá tinha baterista formado na Berklee dos Estados Unidos, um contrabaixista, era um cara que dispensava comentário, um guitarrista que era um mestre! No meio dessa turma, só eu destoando. Falei com a minha mãe que nós ousamos de estar lá. Tinha um período de 45 dias de experiência, toquei 45 dias, e o contrarregra chegou: “[Pmtromboniando], você foi aprovado, está dentro!” “caramba, olha, estou no meio dessa turma!” Então, olha só o quanto que agregou (PMTROMBONIANDO).

Brian Braga se inseriu no mercado e ampliou seus horizontes, descobriu que outras oportunidades de trabalho que vão além da performance e da docência: “Hoje produção musical me chama muita atenção também, essa parte de estúdio, de gravação me chama muita atenção também” (BRIAN BRAGA). Como relatado anteriormente, Johnguitar descobriu o universo do estúdio a partir da aprendizagem autodidata da viola. O egresso relata que conheceu outro universo e que foi para ele num primeiro momento “um banho de água fria”, porque ele apanhava muito. Muitas vezes a pessoa chega querendo realizar uma gravação, mas chega com a partitura ou um desenho pelo menos do que quer. Mas, na maioria das vezes, vinham pessoas que sabiam apenas cantar e ele precisava fazer toda a pré-produção do trabalho: achar os tons, colocar as notas, fazer arranjos, solos. “Foi um aprendizado muito grande, que até hoje eu estou buscando”.

A partir disso, Johnguitar passou um tempo tocando apenas sertanejo. Hoje toca vários estilos musicais e acredita que o músico, hoje, não deve se firmar em apenas um nicho. “Se você às vezes fica só num nicho, obviamente que você vai ser o melhor naquela ramificação, mas também isso pode te dar instabilidade, que toda profissão tem, não só com músico”. Afirmar que já tocou com muitos artistas de renome nacional, como Gino e Geno, Bruno e Marrone, Cristiano Araújo, Detonautas, banda Nechivile, e Carlito e Baduy. Ele explica que, na atualidade, como não compensa para esses artistas trazer sua própria banda e todo o equipamento de fora, eles procuram músicos qualificados na região para tocarem em cidades próximas. “Muitos são ótimos músicos, tocam bem, cantam bem

e não têm uma formação acadêmica. Não necessariamente precisa de um estudo conceituado para você ser um bom profissional. É mais por questão de escolha, então eu fui escolhendo” (JOHNGUITAR). Com essa experiência, o egresso afirma ter percebido que a formação profissional que teve não lhe dava recursos para exercer aquela atividade.

Uma coisa é você tocar em barzinho, casamento, outra coisa é você tocar no palco para cem mil pessoas. Ali que eu conheci a verdadeira profissão do músico. Descobri que você precisa ter boas coisas, naquela época eu não tinha um bom equipamento musical ou pedais analógicos, não tinha uma guitarra profissional. Foi uma aprendizagem, porque conviver com músicos mais experientes te puxa, você não quer ficar para trás e quando o músico está muito, muito, muito além de você, puxa também. E ali que eu vi que o meu papel não valia de nada, meu curso técnico, que eu falo assim, para tocar aquilo especificamente, ali foi a minha mudança de conceito. A hora que eu comecei a conviver daquele lado, às vezes você estava no hotel onde estavam Humberto e Ronaldo, às vezes você ia tocar na abertura de um show do Zezé di Camargo. Aí você começa a conviver com o pessoal do nível mais alto e percebe que está atrás dessa galera. Acho que foi a minha mudança (JOHNGUITAR).

Os resultados demonstram que a visão de Johnguitar está de acordo com o modelo de músico do século XXI, um músico que desenvolve a habilidade de passar por vários estilos musicais. Essa habilidade, tem permitido a Dragão direcionar o seu trabalho de acordo com o seu momento de vida.

Eu: E esse projeto novo da música, fala mais dele para mim, ou não pode falar?

Dragão: Pode, mas assim, é porque meu primeiro disco e tudo que eu fiz até agora está bem pop, foi bem moderno, eletrônico, sei lá. E agora, de uns tempos para cá, eu só estou conseguindo compor, escutar e cantar sertanejo.

Eu: Mas você fugiu do sertanejo aqui!

Dragão: Foi um dos motivos de eu ter saído de Montes Claros, paguei a língua, todo mundo está falando isso. Eu ainda não divulguei nada porque ainda assim, a gente ainda está negociando, eu estou encerrando com o produtor, o empresário que eu tinha até agora, até o final do ano, a gente encerra o contrato e eu vou para outra pessoa da área que me interesse mais. Não achei que meu empresário atual deu tanto retorno assim como eu esperava. Eu não tive nenhum gasto com ele, mas assim eu esperava que ele conseguisse mais coisas para mim, eu achei que ele se dedicou pouco, a empresa, na verdade. E a Iza, a gente tem uma outra amiga da área, que já está procurando contatos na área do sertanejo. A gente já está pensando em produção, tem muita música composta sertaneja, estamos pensando também em vender as músicas para outros cantores gravarem, porque está muito, está muito bom. Eu pensei que eu nunca ia fazer sertanejo e agora só está saindo sertanejo (DRAGÃO).

A fala de Dragão mostra uma habilidade de compreensão e análise do mercado de trabalho do músico, necessária para se enfrentar a dinâmica deste mercado. São questões de escolha, como afirma Johnguitar e, muitas vezes, uma questão de sobrevivência no mercado, ou de se atingir o patamar financeiro desejado. Essa mudança vai exigir novas nuances vocais de Dragão e ele já estava buscando esta adaptação.

É uma coisa que está, tipo, natural. Eu estou começando a treinar agora vocalmente coisas do sertanejo, coisas que eu nunca tinha cantado. Nas últimas aulas, que eu falei com a minha professora, ela assustou, porque não tem nada a ver com o que eu estava querendo. Eu estava seguindo outros rumos, com outras referências totalmente diferentes e eu contei pra ela que eu só estava conseguindo compor e escutar isso (DRAGÃO).

Tanto Johnguitar, como Bintu, reconheceram que a experiência profissional trouxe o conhecimento da importância das mídias para a divulgação do seu trabalho e, conseqüentemente, a promoção da carreira.

Em 2016, fui visitar a Expomusic, e como tem uns estandes que são abertos, com música ao vivo, eu peguei um violão e comecei a tocar. Cantei umas quatro músicas e depois veio um representante de lá e me disse: *“nossa me passa suas redes sociais, canal do Youtube”* e eu não tinha nada disso. Eu falei para eles de onde eu era, e eles falaram: *“para o lado de lá, a gente não tem ninguém”*. Eles iam tipo me patrocinar, alguma coisa, só que como eu não tinha nada, aí eles não investiram. Foi aí que eu me liguei para outra coisa: *“nossa, não é só essa parte de estudar”*. Às vezes você toca bem, às vezes a gente toca coisa que daqui um tempo nem lembre. A gente tem que fazer esse auto investimento, ter tipo um catálogo, e até então não tinha. Comecei a virar minha visão para isso que foi uma coisa que, até então, eu não tinha estudado, até então nunca tinha me divulgado (JOHNGUITAR).

Uma coisa muito recente e muito importante que eu vejo hoje, é a importância das mídias, do Facebook e do Instagram. E eu aprendi isso com um amigo meu, ele me fala assim: *“cara você toca, toca, toca, não tem nada seu na internet, as pessoas não te conhecem”* e ele que me apresentou essa área dessas empresas de falar assim *“olha, hoje eu ganho isso aqui; hoje eu compro isso aqui a preço de custo e eu só divulgo a marca, porque você não está fazendo isso?”* Então, foi um amigo que me deu esse puxão de orelha e ele não tem nada a ver com a área. Ele trabalha na polícia também só que ele é evangélico então ele é muito forte nessa área gospel. Ele gravou agora o DVD do Diante do Trono então nessa área gospel ele está muito bem envolvido, que não tem nada a ver com os meus projetos, mas tudo está interligado, a mídia hoje é fundamental (BINTU).

Os diversos aprendizados dos egressos na vida real, trouxeram a reafirmação de asserções referidas pela revisão de literatura. Em primeiro lugar, a desvinculação da formação profissional com o mercado de trabalho. O conservatório, modelo seguido não

apenas pelos CEM, mas pela maioria da educação profissional concluída pelos egressos, se mantém focada na formação do solista e se mostra insuficiente para a formação do músico do século XXI. Este músico precisa ir além da música, atuar de forma muito mais ampla do que somente tocar ou cantar, e a formação profissional dos egressos permanece focada no treinamento musical. Isso faz com que, muitos profissionais egressos da formação profissional da área, percam boas oportunidades profissionais pelo desconhecimento de como agir perante o seu mercado de atuação, como ocorreu no caso relatado por Johnnguitar.

5.11 Conflitos na educação: música erudita X música popular

Como enfatizado diversas vezes no decorrer desta tese, a principal característica do músico do século XXI é a habilidade de passar por várias técnicas e estilos. Apesar disso, ainda é muito clara a contraposição, existente dentro dos cursos de música, em seus diversos níveis, entre a música erudita e a música popular. Posso enumerar diversos motivos que promovem tal confronto. O primeiro deles vem do imperialismo da cultura europeia, que provoca uma perpetuação do modelo conservatorial, pensado para o ensino e aprendizagem da música erudita. Trago outro motivo através da reflexão de Queiroz (2015, p. 198), que faz uma crítica às instituições formais de ensino de música no Brasil, que, apesar de terem dado abertura a novos repertórios, como a música popular, mantêm o ensino engessado nos mesmos moldes, criados a partir do ensino da música erudita, que não comportam a ampla variedade de dinâmicas de formação que caracteriza os múltiplos saberes das culturas musicais. Pereira (2013) corrobora as ideias do autor, chamando a atenção para o risco de alienação que este ensino engessado pode provocar:

O valor delineado negativamente à música popular deve-se à negligência a suas peculiaridades: não se pode aplicar a este tipo de música os mecanismos de estudo da música erudita. Assim, o significado inerente da música popular passa a gerar uma resposta negativa que, aliada às delineações já negativas acabará por resultar também em alienação (PEREIRA, 2013, p. 268).

Outro motivo vem da dificuldade de ser um músico com esta habilidade, de conhecer diversas técnicas e estilos e executá-los bem. O último motivo que eu aponto vem da dificuldade de, numa arte em que é tão forte a relação mestre e aprendiz, de buscar ser um professor totalmente diferente daquilo que os meus mestres foram.

Trago, pois, alguns confrontos entre a música erudita e a música popular que influenciaram o percurso de inserção profissional dos egressos. Nara relatou que passou muito tempo desgostosa com seus estudos no CEM, pois acreditava que não gostava de música. Somente após se envolver com a música popular, começou a gostar do que fazia:

Na musicalização eu tocava piano, depois eu comecei a fazer violino também. Mas depois de uma certa idade, eu já não gostava tanto mais de ir assim, na verdade, meu sonho era sair. Eu falava que eu odiava música, que eu nunca ia trabalhar com música na minha vida. Era uma coisa um pouco forçada, minha mãe até reconhece isso hoje, que era muita vontade que ela tinha de eu aprender a tocar, pra tocar na igreja, e queria que eu soubesse fazer um pouco de tudo. Então, eu sempre fiz muita coisa, era esporte, era música, fazia aula de desenho, era muita coisa assim e a música me cansou, eu não gostava tanto depois de uma certa idade assim mais, não via tanta graça. Eu estudava música clássica no conservatório e em casa só ouvia as músicas que minha mãe ouvia praticamente, que era música gospel, e nenhuma dessas coisas me interessava tanto, para uma criança de sete, oito anos de idade. Mas aí depois de um tempo eu fui crescendo, aí já fui tendo contato com música popular, ouvindo música popular na televisão, comecei a ouvir música por minha conta, as músicas que eu gostava, bossa nova, principalmente. Aí quando eu era adolescente eu resolvi mudar, eu fui da música erudita para a música popular. Comecei a estudar piano popular e aí eu comecei a gostar de música de verdade. Daí eu comecei a tocar e me apresentar também, eu fui me desenvolvendo bem tocando música popular, sempre que tinha apresentações na cidade, o Dinho que era o diretor já me colocava como uma das atrações. Então eu já me apresentava no aniversário da cidade, praças com gente me acompanhando ou então acompanhando alguém. Enfim, aí de fato eu comecei a gostar de música mesmo e comecei a querer viver disso, de arte (NARA).

Às vezes, os confrontos acontecem devido à ideia de que uma música é melhor que a outra e se espera que um aluno que não se adapta e se rende a determinado estilo, que lida com a música de uma maneira diferente, não seja bom o suficiente. Johnguitar relembra um caso de um professor da UFU que se manifestou publicamente contra os alunos da universidade e conseqüentemente contra o ensino de música dos CEM:

Foi na época que eu estava na graduação e foi um choque pra gente: “Será que eu estou ruim? Será que eu estou mal na graduação?” E ele era um professor muito bom, de conhecimento, era um bom profissional, bom professor na questão de passar, mas era um péssimo educador, que ia totalmente contra aquilo que a Universidade ensina na didática geral, naquelas matérias pra fazer o aluno aprender. E foi uma experiência, eu acho que toda crítica ela tem o seu q de verdade, mas eu acho que tem que ver o contexto que isso é colocado. Uma coisa é você falar isso no centro de São Paulo, que é cercado de teatros. O que

eu vejo muitas vezes na música erudita é que ela é um pouco escondida, por mais que a gente vê, é óbvio que é um repertório mais inteligente de se ouvir, mas quantas pessoas tem acesso a isso? Igual o [músico erudito brasileiro famoso], depois que eu o conheci, foi uma pessoa que eu admirei muito por tocar, mas quando eu vi uma palestra dele, pra mim foi a pior palestra que eu ouvi na vida. Ele falou uma coisa que não é bem por aí, ele falou mais ou menos assim: “Se você não toca violão desde os 5 ou 6 anos, não tem um bom violão e não toca pelo menos um repertório base até os 20 anos, pode fazer outra coisa da vida, que você não vai ser performer”. Eu acho que não é bem por aí (JOHNGUITAR).

Os conflitos gerados em Johnguitar, tanto pela carta aberta do seu professor quanto pela palestra do músico erudito brasileiro famoso, advêm de uma expectativa de formação do músico erudito. Estudos comprovam que, geralmente, quem atua como músico erudito começa a estudar precocemente, chegando a ter uma média de horas estudadas por dia e um ápice de horas estudadas para se alcançar a expertise (ERICSSON; KRAMPE; TESCH- RÖMER, 1993). Porém, o grupo estudado na presente pesquisa vai um pouco contra essa expectativa. Não há uma tradição de músicos profissionais na família dos egressos e, por mais que a maioria tenha começado a estudar música precocemente, não houve uma cobrança rigorosa de estudo diária. Os três músicos eruditos da pesquisa começaram os estudos tardiamente, de acordo com a média. Salomé iniciou seus estudos formais aos doze anos de idade, mas somente começou a estudar canto lírico aos 17 anos. Joshua, apesar de ter iniciado seus estudos no violino aos oito anos de idade, passou cinco anos sem ter o instrumento para estudar e reclama que não teve incentivo para estudar diariamente o seu instrumento dentro do CEM. Sophie Reed começou a estudar fagote aos treze anos de idade e até chegar à graduação, estudou muito mais sozinha do que com a ajuda de um professor. Portanto, é uma expectativa que tem fundamentos, mas que perde força quando se espera de um músico muito mais do que tocar e cantar, o conjunto de saberes é mais amplo.

Para Johnguitar, apesar de não ser um músico erudito, ter contato com a música erudita apenas enriqueceu a sua performance. Ele relembra que a relação com a música erudita começou a partir das comemorações do bicentenário do compositor Robert Schumann (1810-1856):

Eu só conhecia Slash, Jimmy Page e aí eu fui ouvir outras coisas. Por mais que a gente fala que música erudita é muito difícil, na hora que você encara, você vira um apreciador e eu descobri coisas linda. Como eu estava naquela vibe de arranjo, de cantar lá mais nas ressonâncias na guitarra, é mais fácil para ver essas coisas. Eu ouvia e conseguia ouvir

os acordes dissonantes, entender. Então do nada, na apreciação musical vinha um baque, era aquela música mais retórica, aqueles contrapontos lindos, e eu fui encantando, apesar de não ter tido aquela formação bem aprofundada, de saber o cantor e compositor, eu não conhecia, mas eu fiquei encantando. Ouvir Mozart, porque na guitarra até então é mais o rock, escala e tudo mais, mas a hora que eu comecei a ouvir isso aí eu pirei. Lembro que na época eu comprei um DVD, era uma coleção da Globo que tinha um tanto de concerto e eu ficava ouvindo. Punha no toca CD e ficava pirando, ouvindo, mas foi por causa desse primeiro contato que eu tive lá no curso técnico. Geralmente, é por causa do repertório de piano e canto que você vai ouvir mais isso, na guitarra você não tem esse hábito. E eu ficava “nossa como será isso tocado na guitarra?” E eu descobri uma guitarrista que tocava isso. Aí pronto! Gostei muito, na época eu tocava muita coisa, tinha muita coisa erudita pra guitarra, foi uma descoberta que fiz pelo curso técnico. Eu acho que toda formação a gente nunca sai completo. No caso, eu sei que tudo foi pincelado, não foi aquela coisa aprofundada, eu fui descobrir isso posteriormente até mesmo por interesses (JOHNGUITAR).

A experiência de Johnguitar enfatiza que é limitante para um músico impor o que ele deve tocar ou apreciar. Ao ater-se aos mais variados estilos musicais, o músico amplia seus horizontes, tanto como intérprete, compositor ou arranjador, como professor, produtor e outras formas de atuação na área.

Os três cantores participantes da pesquisa revelaram confrontos entre o canto lírico e o canto popular. As críticas de Dragão, pelo fato de não ter tido opção de estudar canto popular no curso técnico do CEM de Montes Claros, já foram colocadas em outros momentos desta análise. O egresso afirma que adquiriu afinação, mas que faltaram bases para o tipo de canto que ele realmente queria fazer. Dragão percebia que poucas pessoas faziam canto lírico pelo canto lírico. Os demais tinham interesse pelo canto popular. Diferente de Dragão, Salomé teve a oportunidade de optar entre o canto lírico e o canto popular no curso técnico do CEM de Juiz de Fora, sendo que tinha optado pelo canto popular, quando decidiu prestar o vestibular para o bacharelado em canto da UFJF, que tratava, exclusivamente, do canto lírico.

Eu cheguei para uma colega minha e falei: “o negócio é o seguinte, eu vou fazer a prova aí e eu tenho que cantar uma ária de ópera, e eu não sei nem o que é isso, ária de ópera para soprano. Você pode me ajudar?” Ela falou: “o que você é? Você é soprano?” Eu falei: “sou soprano”, porque eu cantava no coro, sabia que eu era soprano. E aí ela falou “tem uma ária aí, a Ária da Mimi que eu canto”, meu Deus do céu uma Ária de responsabilidade tremenda (SALOMÉ).

A ária que a colega de Salomé se referia é a ária da personagem Mimi da ópera “La Bohème” do compositor Giacomino Puccini. Após assistir a ópera, a egressa fez

algumas aulas com a colega, aprendeu a cantar a ária e a cantou na seleção à capella, pois não conhecia nenhum pianista acompanhador na época: “Foi a primeira ópera que eu assisti, eu me apaixonei, eu chorei, assisti três vezes. Nossa, aquilo me tocou de uma forma muito forte e, mesmo não tendo a maturidade psicológica para encarar aquele personagem, eu passei porque a professora viu um valor ali.”

Já Passarinha teve a oportunidade de estudar as duas técnicas durante a sua formação:

Tive sim o embasamento erudito, se bem que depois com o Teatro Musical, eu acho que eu me desenvolvi mais eruditamente, porque no curso de Teatro Musical, a gente teve um estudo cronológico dos estilos de canto para poder chegar no Teatro Musical. Aí tive contato com a música erudita lá, mas sempre pendia mais para o canto popular, que era a minha praia, sempre foi a minha praia. Então houve o estudo das duas partes, canto coral também tinha lá, mas sempre fui mais da área do popular mesmo. Tanto que o meu recital de formatura do técnico eu dividi em duas partes. Fiz metade erudito, metade popular, porque não tinha como. Fazia parte do meu ser fazer o popular (PASSARINHA).

Como já exposto anteriormente, Johnguitar acredita que o músico deve se envolver como vários nichos e vários estilos. Como ele, outros egressos também acreditam nessa tendência, que é uma tendência mundial. Apesar de tocar fagote, instrumento do naipe das madeiras da orquestra sinfônica moderna, e de ter o “sonho de princesa” de se tornar uma camerista, Sophie Reed busca não se prender a nenhum estilo musical, tendo como exemplo seus professores:

Tanto que o professor de flauta, o Marcelo, ele toca jazz, toca chorinho, toca na noite, toca flauta pra caramba, e meu professor de fagote, também toca jazz, também toca na noite. Então, assim, é legal que dá pra deslanchar a profissão de fazer música, independentemente de estar inserida só em um estilo (SOPHIE REED).

Bintu teve poucas experiências com a percussão erudita, mas não fecha as portas para novas experiências:

Já tive experiência, tanto que na primeira formação da Orquestra Jovem aqui de Diamantina, eu fiz parte por cerca de seis meses. Mas, devido a outros compromissos, eu não estava conseguindo conciliar o horário, tendo em vista que muitos dos ensaios eram aos sábados. No próprio conservatório, com a Marimba, essas coisas, a gente estuda um pouco de percussão erudita e até lá na polícia, na orquestra, eu já tive. Teve um projeto uma vez da Banda Sinfônica, que foi um projeto temporário, que foi muito legal, mas na própria orquestra também eu já estive lá atendendo alguns serviços de necessidade deles. Então assim, não é o

meu forte, mas um pouco ali dependendo do que for dá para fazer (BINTU).

Pmtromboniando teve a oportunidade de se envolver com vários estilos musicais durante a sua formação e acredita que isso foi essencial para se tornar o trombonista que se tornou.

E, assim, eu fui para a polícia, e chegou lá em Uberlândia, olha só a diferença: eu saí da igreja, oriundo da igreja, toquei na escola de música Villa-Lobos, que me apresentou um monte de peças clássicas, depois fui tocar no show popular, agregou esse montão de coisa, e eu fui pra Uberlândia. Chegou lá, eu fui convidado pra participar da orquestra sinfônica da UFU, e participei em algumas apresentações, fiz solos com trombone, toquei bolero de Ravel. Olha só, fui tocar músicas clássicas depois. Saí da igreja, religioso, fui pra banda sinfônica, depois show popular, de escola de samba e tudo, e agora estou tocando clássico na orquestra sinfônica de Uberlândia. E foi assim, uma misturada só, e somou muito, e hoje, assim, eu faço algumas composições, quando você pensa que não, já está colocando um pouquinho de cada coisa nos seus arranjos e as coisas vão fluindo (PMTROMBONIANDO).

A quebra deste confronto entre música erudita e música popular é urgente e necessária, para que a educação musical cumpra a sua função no século XXI de uma educação humanizadora e aberta à diversidade cultural, que valoriza os regionalismos e forma músicos que não se prendam a estilos e que possam atender às necessidades da sociedade com maior liberdade.

5.12 Educação como um investimento

Schultz (1973) defende que a educação é uma atividade de investimento, que ocorre com a finalidade de se adquirir capacitações que oferecem satisfações futuras ou que incrementam rendimentos futuros do indivíduo, como um agente produtivo, embora, de certa forma, seja também uma atividade de consumo, que oferece satisfações aos indivíduos no momento que a obtém. Analisando a relação dos egressos com a educação e formação ao longo de suas vidas, é possível perceber que, para alguns egressos, a educação musical anterior à formação profissional ainda foram atividades de consumo, como para Bachianinha, Brian Braga, Dragão, Guarânea, Joshua, Ju_acord, Passarinha, Salomé e Sophie Reed. Já os demais egressos, desde muito jovens a educação já era um investimento.

Meu ponto de referência para esta análise é a profissionalização precoce dos egressos. Bintu começou a ganhar cachê aos quinze anos de idade no carnaval diamantinense e, para isso, investiu na formação proporcionada pelo CEM, pela Banda mirim e pela prática musical nos blocos carnavalescos e no grupo Iukerê. Harmonia começou a dar aulas aos onze anos de idade, e, para isso, investiu em aulas particulares, até que seus professores indicassem que já não tinham o que oferecer a ele em Carmo da Cachoeira. A partir disso, o egresso passou a ir, semanalmente, para Varginha de taxi, a fim de estudar no CEM. Johnuitar, que antes de se formar no curso técnico também já tocava, investiu em aulas particulares para suprir o ingresso tardio no CEM. Ot Batera começou a tocar ainda criança, investiu em aulas particulares e quando cumpriu todo o trajeto no Conservatório de Três Pontas, ia semanalmente para Varginha estudar no CEM.

Para Bintu, os diversos níveis de educação formal pelos quais passou foram essenciais para que ele passasse no concurso para músico da polícia militar. “Tanto no concurso eu vejo assim como em relação a vestibular. Lá no concurso, hoje, você tem uma peça de confronto, uma peça a primeira vista e solfejo. Então, você pode ser um excelente músico, mas se chegar lá e não fizer o básico disso aí, não vai entrar” (BINTU).

No caso de Bachianinha, em muitos momentos, é perceptível que outras dimensões, distintas da dimensão econômica, interferem nas suas escolhas e decisões. Em relação à graduação em música, seus ganhos foram relativos ao aumento do seu conhecimento musical e de prestígio social e, até mesmo, pessoal, pois, uma vez que ela atuava como professora de música, ela se cobrava um diploma de licenciatura. Apesar de não haver aumento significativo monetário, uma vez que ela já cobrava o mesmo que professores graduados, a obtenção deste diploma contribuiu para assegurar a sua posição como professora de música. Podemos afirmar, portanto, que ela obteve retornos não-pecuniários ao investir na graduação em música.

Após a inserção profissional propriamente dita, o investimento dos egressos que têm como atividade principal a performance musical em sua formação passa a ser pontual, para resolver questões específicas de suas performances e aprimoramento em determinado estilo. Para os que têm como atividade principal a docência, a licenciatura ou complementação pedagógica e a pós-graduação passam a ser seus próximos alvos.

5.13 Lacunas da formação profissional

O objetivo geral da presente tese é compreender, discutir e analisar como egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) estabelecem, em seus percursos de inserção profissional, inter-relações da educação e formação com o seu trabalho/emprego. A partir disso, compreender as lacunas que a formação profissional deixou nos percursos de inserção profissional dos egressos, é importante para tal compreensão e para estabelecer uma relação dialógica entre a educação e o trabalho/emprego da área.

Alguns egressos apontam lacunas relacionadas à sua performance musical. Brian Braga buscou fora do CEM algumas técnicas, como estudo de vassourinha na bateria e um aprofundamento da parte técnica de ritmos brasileiros para suprir lacunas do seu curso técnico. O egresso reconhece que ele não podia estudar tanto naquela época, por trabalhar em outra área. Os três músicos eruditos também relatam alguns prejuízos que uma formação profissional mais rígida e mais horas de estudo teriam solucionado. Para Joshua, durante a sua trajetória anterior ao curso técnico, faltou conhecimento para chegar num nível melhor, mas ele reconhece que o problema é mais dele do que do CEM. “Por eu não ter o instrumento por um bom tempo, por não ter conhecimento dessa rotina de ter que estudar todos os dias, de ter que estudar outras matérias também. Fui ter essa noção no curso técnico” (JOSHUA).

Salomé acredita que sua principal lacuna vem do fato de não ter começado a estudar música antes, porque tem penado com a teoria musical em seus estudos no conservatório italiano. A cantora defende a musicalização para as crianças desde cedo.

[...] mesmo nas universidades no Brasil a gente não lê clave de fá, a gente não lê clave de dó em todas as linhas. Aqui a gente lê e em toda aula, nossa é chicotinho queimado aqui! Ditado com várias modulações, superdifícil! Então eu tenho sofrido muito nesse sentido, não vou usar a palavra sofrer, porque eu estou realmente tentando fazer as pazes com todo esse meu lado de percepção que está em defasagem. Só que eu vejo que isso é possível quando a gente é grande, mas é bem mais difícil, porque quando as nossas capacidades cognitivas estão sendo desenvolvidas é muito mais fácil. Isso ajuda a pessoa, otimiza as capacidades dela, independente dela não ser um músico depois, mas vai ajudá-la em outras atividades, vai estimular o cérebro dela em outras atividades. Então eu acho que é lamentável não ter um programa de musicalização desde o prezinho, desde o berçário. No conservatório lá em Juiz de Fora, você só pode entrar depois que você já aprendeu a ler, tem isso “porque antes a criança não sabe ler música”. Mas quem disse que para aprender música tem que saber ler música? (SALOMÉ)

Sophie Reed acredita que teve lacunas a nível técnico e também compara o ensino dentro e fora do Brasil: “[...] no Brasil sim, mas eu sinto que eu tive algumas lacunas no sentido de nível técnico. Talvez, mesmo eu tendo a formação toda na música, numa prova, sei lá, da Alemanha, hoje, agora, não sei se vai dar certo. No panorama Brasil, acho que sim.”

Johnuitar ingressou no CEM aos 14 anos e tratou de correr atrás do tempo perdido. Para ingressar no curso técnico, de maneira mais célere, investiu em aulas particulares de guitarra. Seu investimento foi recompensado, o egresso passou a se destacar em meio aos outros alunos e conseguiu ingressar no curso técnico, após dois anos de estudo no ensino fundamental. Porém, o egresso reconhece que esta conquista trouxe lacunas à sua formação, uma vez que a maturidade musical precisa de tempo e cada pessoa tem um tempo diferente para atingi-la:

Fui para o curso técnico por me destacar dos demais, fui me saindo bem pela forma de tocar, porque eu tocava bem para a época. Porém, eu fui ficando com umas certas lacunas, na aprendizagem da percepção. A guitarra puxa um pouco para o rock, então, automaticamente, você não tem muito contato com partituras. No caso da guitarra tem muito solo, tirar de ouvido, harmonia e tudo mais, mas a leitura em si foi uma coisa que ficou prejudicada. Às vezes eu sabia fazer o ritmo, mas não sabia que aquele ritmo é o que está escrito na partitura. Mesmo com essas lacunas, me formei no curso técnico e depois eu vi que, sabe aquela sensação, eu cheguei, mas não cheguei? Mesmo assim, eu queria continuar, porque eu já tinha caminhado bem assim. Parti para a graduação e na graduação que veio o choque mesmo, porque quando eu fiz a prova e passei de primeira também. Porém, na hora que eu entrei, nossa, eu tive que estudar demais, mas estudei muito, porque aquelas lacunas ficaram expostas (JOHNGUITAR).

Bachianinha e Joshua sentem falta de uma preparação para dar aulas de instrumento. A primeira afirma que não recebeu na graduação, através das disciplinas ou do próprio estágio, as informações necessárias para atuar como professora particular, recebeu uma base para dar aulas na escola de educação básica. Ela pondera que na aula particular as pessoas querem resultado e que o processo de aprendizagem é muito mais rápido. O segundo sugere que tenham cursos voltados para a aula de instrumento, através dos quais se conheçam mais metodologias e livros voltados para a pedagogia do instrumento. A falta de uma preparação para tais aulas provoca uma perpetuação de práticas nas salas de aula.

Nara insiste que na importância da apreciação musical até mesmo antes de começar a fazer música.

Falando como produtora cultural, eu acho que é fundamental que os músicos ouçam música. Que eles conheçam cultura, principalmente de cultura brasileira, eu acho que falta muito. É um ciclo, é um caminho, então eu acho que deveria começar ouvindo música [...] depois tem que aprender sim música, tem que praticar o instrumento, tem que aprender teoria musical sim, tem que ter o hábito de estudar. Eu sou bem caxias, então acho que músico tem que estudar (NARA).

Os demais egressos apontam lacunas ligadas à produção cultural, ao gerenciamento e divulgação de suas carreiras. Como relatado anteriormente, na parte em que tratei das aprendizagens na vida real, Bintu e Dragão acreditam na força das mídias, assim como na importância da educação incentivar a divulgação do trabalho dos alunos nas redes sociais, o que serviria como uma grande ferramenta de divulgação do seu trabalho, abrindo portas para o mercado.

Como eu tinha falado das mídias, hoje elas abrem portas para muita coisa, muita coisa mesmo. E isso daí seria, não sei se um conteúdo a trabalhar nas escolas, mas teria que ser amplamente divulgado para o músico começar a fazer isso cada vez mais, e se mostrar, porque a partir do momento que você está gravando um vídeo e está fazendo alguma coisa, você está estudando, você está aprimorando, a mente está trabalhando para evoluir. [...] é uma coisa nova, eu tenho experiência dessa escola que eu trabalhei o ano passado, que lá eles influenciam os meninos a estar fazendo postagens, não sei se é só para vender a escola, acredito que não. Mas, imagina só, na faculdade ou no curso técnico, uma escola que incentiva o aluno a estar mostrando a sua arte, o seu aprendizado na internet, que hoje é uma coisa muito democrática, acredito, é tanto que tem coisas boas e ruins, mas é uma ferramenta de trabalho assim impressionante (BINTU).

Vou dar o exemplo do YouTube, que é uma coisa que eu uso, é acessível, é de graça pra todo mundo e é possível um artista começar a produzir vídeos com frequência e criar um canal em cima daquilo. Se ele criar não só o YouTube, tem o Instagram hoje, que bomba muito, tem o Twitter. Eu acho que hoje tem que ter uma preparação muito forte para as redes sociais, onde o artista pode, tanto divulgar seu trabalho quanto mesmo ganhar dinheiro em cima. Hoje em dia tem gente que vive disso, tem gente que vive de direito autoral de vídeos do YouTube e a pessoa consegue criar um canal e crescer nesse canal com qualidade. Ele pode ganhar dinheiro ali com música, só gravando vídeos em casa, e é possível colocar aquilo como uma vitrine para se mostrar para bandas, para se mostrar para produtores, barzinhos, casas para contratar e tudo mais, é possível ele procurar outras pessoas ali e montar projetos (DRAGÃO).

Dragão, Johnuitar, Nara e Passarinha sentem falta de um maior direcionamento profissional dentro dos cursos, que preparem os músicos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, colocando-os atentos e em contato com o mercado, com as novas tendências, com o interesse dos empregadores e investidores. Uma

formação profissional que chame a atenção para tais preocupações como sendo tão importantes como a importância de se executar bem a música.

Para a carreira artística, eu acho que o que falta é prática de mercado. Eu acho que é possível, ou no conservatório ou em um curso qualquer, que a pessoa seja inserida dentro do poço do mercado. Não assim, vai conseguir emprego em um barzinho, não! Hoje o músico tem que entender, pelo menos estou vendo isso, que quem corre atrás, que constrói, é possível construir uma carreira, seu lugar no mercado, se você soubesse se colocar, se você souber os meios para atingir isso. A vivência nas redes sociais é só um exemplo do que poderia ser feito, para o artista, não chegar do nada “formei e o que eu vou fazer da vida? Não sei”. Ele ter aquilo como um portfólio que for, nem que seja para “olha aqui o que eu já fiz, sei fazer” e ir sempre experimentando ali, desenvolver seu trabalho. No mínimo vai ser uma vitrine de vender seu trabalho, no papel de artista, isso é uma coisa muito básica que eu não vejo (DRAGÃO).

Mas eu percebi que, em toda essa caminhada, eu não tive uma preparação, como vou falar, eu não tive um direcionamento profissional top e foi ruim, porque como eu já tinha participado de muita coisa, não tinha registro, registro que eu falo, um catálogo, um portfólio bonitinho “olha, o cara já tocou aqui” [...] Esse foi o meu erro, se eu tivesse uma orientação de como fazer o meu portfólio, hoje em dia eu estaria muito rico. Se eu tivesse investido nessa questão do marketing digital, YouTube, hoje em dia eu estava melhor do que eu estou hoje, porque eu tenho uma trajetória (JOHNGUITAR).

Se produzir é dar continuidade à formação. Tá, agora você aprendeu a cantar, aprendeu a parte musical, né, mas e agora? Se quiser se lançar no mercado, o que você tem que fazer para isso? Quais são as etapas, pelo menos iniciais? Puxa! Eu tenho um monte de coisa. Sou um canivete suíço, o que eu posso fazer? Para onde eu posso ir? Tem horas que a gente se perde nisso. E, às vezes, eu sei que é difícil a gente saber mesmo. Mas se existe uma disciplina te ajudando a organizar, já te dá um respiro para ir, para experimentar, já te dá um pontapé inicial pra sair para o mercado de trabalho, para pelo menos ter uma guia mais concreta, porque eu acho que é isso também, fica um pouco “Ah tá formei em música. Agora eu vou fazer o quê?” Nem todo mundo entra no curso sabendo (PASSARINHA).

As falas acima demonstram a importância de uma preparação para a atuação no mercado atual, mas também o quanto os profissionais da área de música têm sido reféns da lógica capitalista e estão sozinhos na luta por se manter na área. Harmonia acredita que todo músico tem que ser um empreendedor, não apenas no sentido de criar negócios, mas de criar e perceber oportunidades de atuação profissional no mercado em que atua. No entanto, o egresso considera que, a formação que teve no conservatório e na faculdade, não o preparou para o mercado de trabalho:

Na questão de faltar assim, não só no conservatório, mas também na faculdade o propósito é encaminhar o músico para o mercado de

trabalho. Tudo que eu conquistei, profissionalmente, foi assim muito por conta da minha experiência, entende? Através de tentativas e erros, certo? Eu não tinha informação nenhuma e tive que correr atrás de quem já tinha escolas, eu comecei a minha divulgação que é uma parte que eu trabalho muito, minha divulgação pessoal em redes sociais, então é algo que eu não tive, eu tive que aprender fazendo. O conservatório, as aulas particulares que eu tive e a faculdade, eu vejo que é muito focado na formação do músico, entende, e não na inserção desse músico no mercado de trabalho. Então essa é a área que falta, porque necessita. [...] o músico tem que ser empreendedor e no processo dessa formação teria que ter aulas voltadas para inserir esse músico no mercado. Vou te dar um exemplo, a maioria dos músicos que se formaram comigo no conservatório, grande parte não vive de música hoje ou sequer não quis seguir nessa área porque não tinha informações. Então, por eu, desde cedo estar dando aula, eu tive esse intuito de buscar algo a mais, porque no Brasil essa coisa da gente sobreviver de música, nem digo viver, mas sobreviver, é muito complicado (HARMONIA).

Nara opina a partir da sua vivência como produtora cultural e confirma a necessidade de um melhor norteamento dos músicos:

Eu vejo que tem muitos músicos que não têm a menor noção de nada, não tem noção de carreira. Eles acham que o negócio é, por exemplo, gravar um CD, mas o que eu mais vejo é músico que rala para caramba e finalmente grava um CD, mas grava um CD que ninguém ouve. Ele não tem o menor plano de carreira, ele não sabe como fazer com que as pessoas ouçam seu disco. Eu tenho amigos mesmo que gravaram um CD e tão lá com os CDs em caixa até hoje, tem anos. Gastaram do próprio bolso, ou então conseguiram com patrocínio, mas aí fica limitado nisso, tem que gravar um disco. Aí fala: tenho um disco gravado, mas ninguém ouve (NARA).

Os relatos supracitados esclarecem que a maior lacuna que a formação profissional deixa no percurso de inserção profissional dos egressos não está relacionada ao conteúdo e treinamento musical, mas, principalmente, está relacionada a direcionamento. Direcionamento na condução dos estudos e na condução da carreira. Uma educação que caminha isolada, não acompanha as rápidas mudanças da atualidade e não direciona os alunos às maneiras de enfrentá-las. Como pondera Rubim (2011), o único momento que não necessita de formação é o Consumo, que, mesmo assim, dependendo do que é consumido, acredito que demanda direcionamento e familiaridade. Sendo assim, o momento de formação é imprescindível para o bom funcionamento do sistema cultural. Discutir profissionalização dentro da formação profissional se faz necessário para que o aluno conheça o mercado e tenha o discernimento para traçar o seu percurso de inserção profissional.

Capítulo VI – O espaço do trabalho/emprego

Nesta etapa da análise, apresento as diversas atividades profissionais dos egressos dentro da área de música, as características que garantem a empregabilidade dos egressos e sua satisfação com a área de atuação profissional.

6.1 As atividades profissionais dos egressos

Apesar de todos os percursos de inserção profissional partirem do fazer musical, da aprendizagem de um instrumento ou da prática do canto, nem todos os egressos exerciam atividades de performance no momento da entrevista. As entrevistas confirmaram que a formação na área e a própria necessidade do egresso, ao se inserir profissionalmente, tem dado margem para que egressos da formação profissional na área de música exerçam atividades nos diversos momentos do sistema cultural no qual estão inseridos. O momento de formação, ou seja, a prática da docência em música, faz parte da rotina de quinze dos dezesseis egressos, quer seja por escolha prioritária, isto é, o egresso escolheu ser professor de música, quer seja para complementar a renda, ou por ser a alternativa mais estável para se manter na área. Dos demais momentos indicados por Rubim (2011), o outro momento que se destaca na prática profissional dos egressos é a organização da cultural. A seguir, explano sobre as atividades de performance, docência em música e organização cultural dos egressos.

6.1.1 Atividades de performance: Empregos X *portfolio and protean careers*

Dos dezesseis egressos entrevistados, encontrei oito deles exercendo atividades remuneradas de performance (Bintu, Brian Braga, Dragão, Johnguitar, Joshua, Ot Batera, Passarinha e Pmtromboniando) e duas egressas em nova fase de aprimoramento performático (Salomé e Sophie Reed). Dos egressos que estão atuando profissionalmente, apenas Bintu, Pmtromboniando e Joshua possuem vínculos empregatícios para exercerem atividades de performance. Bintu e Pmtromboniando são militares-músicos, mas, ambos, exercem outras atividades remuneradas na área, sendo que o primeiro cumpria no momento das entrevistas apenas atividades de performance e o segundo atividades de docência (aulas particulares de trombone).

Bintu relata que a sua rotina na polícia militar é composta de estudos de bancada, que seriam como estudos de naípe, estudos individuais, ensaios e apresentações.

Muito ensaio e muita apresentação. Então tem período no ano, que a gente não consegue ensaiar por um mês, porque todo dia a gente está trabalhando, todo dia a gente está tocando. Dezembro, por exemplo, é um exemplo que a gente começa de outubro até início de dezembro a preparar concerto, cantata, aí no meio disso tem formatura do Tiradentes, formatura de curso, aparece um monte de coisa. Então passa dezembro e a gente não ensaia um dia, é só serviço, é só evento (BINTU).

O emprego na polícia militar é o segundo emprego de PMTromboniando na área de música. Por cinco anos, o egresso trabalhou de carteira assinada numa casa de shows no Rio de Janeiro. “Eu tenho saudade da época, porque era um espetáculo que a gente fazia toda noite. A gente tocava e era um show coreografado de música brasileira, era igual uma ópera, mas com músicas populares. Tinha samba, tinha batuque, era um show contado de duas horas” (PMTROMBONIANDO).

O egresso explica que antes dele ser músico dentro da corporação da polícia militar, ele é um militar, ficando disponível para cumprir diversas atividades dentro da corporação, dependendo da sua necessidade:

Na polícia militar, você é militar-músico, você não é o músico-militar. Então a gente prepara o repertório da vez. Nós temos vários eventos ao longo do ano, passou a semana santa, nós temos que preparar o repertório para o festival de música em Juiz de Fora. Passou o festival de música em Juiz de Fora, vamos preparar o repertório para o desfile de 7 de setembro e o encontro de bandas militares que acontece no Cine Teatro Central, em agosto. Dependendo do repertório, a gente vai ligando, por isso a nossa banda é bem eclética. E, fora isso, sábado agora, por exemplo, a banda vai depor os instrumentos e vai dar apoio no policiamento na rua, tem essa questão também. Mas esse é um caso excepcional, não é sempre que acontece, mas vez ou outra o pessoal vai trabalhar na rua (PMTROMBONIANDO).

Os relatos sobre a rotina de trabalho dos dois militares-músicos participantes da pesquisa são bem parecidos. No concurso de Bintu ele cumpriu as provas gerais para o ingresso na polícia militar e mais duas etapas de música, uma teórica e uma prática.

Tudo igual, mais essas duas etapas; então quando você entra, você entra como soldado e tem um curso igual a todo mundo da rua. Então além de você ser policial, você é músico também, só que quando acaba o curso, você é destinado a uma dessas unidades musicais, uma dessas agremiações. Então, às vezes, a gente trabalha na rua, mas a maioria do

tempo é dedicado à música, porém as prerrogativas são de um militar comum (BINTU).

Pmtromboniando afirma que eles têm uma carga horária para cumprir de ensaios individuais, mas que a dedicação ao ofício depende de cada profissional.

Isso vai muito de cada um, você sabe, existem músicos e músicos, médicos e médicos, advogados e advogados. Então, o que acontece, hoje a banda está com o número bem reduzido, porque pessoal se aposentou. Está para abrir o concurso, mas hoje nós temos vinte componentes na nossa banda em Juiz de Fora. Então o tenente chega de manhã, ele faz o ensaio, aquele que tiver dificuldade, *“olha gente, acabou o ensaio, agora vamos para os estudos individuais”*. E o camarada vai lá para o canto dele, acerta o repertório, estuda. Nós temos essa rotina, tem o intervalo e você vai para o seu estudo individual, para você se manter em forma, se não você não acompanha (PMTROMBONIANDO).

Pmtromboniando relaciona a sua satisfação com a profissão com a estabilidade garantida pelo seu emprego:

O professor de Universidade, o professor do conservatório, que é estabilizado, ou o militar, que tem estabilidade no emprego, se ele não se sente satisfeito, ele está no lugar errado. Se ele é músico, ele estudou pra ser músico, gosta de fazer música e está empregado em uma instituição que faz música, isso é tudo (PMTROMBONIANDO).

Já Bintu se sente satisfeito com o emprego, principalmente, porque a forma de organização das atividades do emprego, o possibilitam de se envolver em outros projetos como músico autônomo:

O legal lá da polícia é o seguinte, a gente trabalha, às vezes é até difícil programar certas coisas, porque lá a gente trabalha em cima de agenda de eventos, a gente não tem escala fixa de serviço, não tem uma rotina, mas eu consigo fazer várias coisas por fora: às vezes algum instrumental lá em Belo Horizonte; tem um projeto que eu faço barzinho com um amigo que mora comigo que é MPB, voltado mais para música mineira, Clube da Esquina, essas coisas; a Bat Caverna, dentro do possível ainda vou; e Belo Horizonte, essa febre que está do carnaval, esses blocos, de vez em quando a gente foge para isso também (BINTU).

Joshua atua na Orquestra Municipal de Uberaba, na qual mantém um cargo comissionado. A seleção para o ingresso na orquestra foi muito próxima das seleções de outras orquestras, sendo que teve edital e prova de banca. Porém, o repertório cobrado não foi como o repertório de grandes orquestras, segundo Joshua, *“foi um repertório mais tranquilo”*.

É uma orquestra de cordas, mais piano e percussão. Temos o repertório de música erudita para orquestra de cordas e música de câmara e também as músicas populares, não dá para fugir até mesmo para ter um público, para formar um público. [...] A gente recebe um salário mensal e tem as horas extras, quando é apresentação fora de horário de ensaio. É uma coisa bem legal e a carga horária não é tão grande, então dá para conciliar com outras coisas (JOSHUA).

Joshua desenvolve outras atividades remuneradas de performance e de docência. No momento da entrevista, ele trabalhava no CEM de Ituiutaba, dava aulas em duas escolas de música de Uberlândia, e atuava num grupo de casamentos nesta última cidade. Além das diversas atividades profissionais, para cumprir a agenda da semana, o egresso tem que passar por três cidades. “No ano passado eu estava no Conservatório de Uberlândia, foi mais tranquilo. Mas esse ano, como é um contrato anual e tem as designações, então deu certo de eu pegar em Ituiutaba”. O egresso afirma que o envolvimento com diversas atividades profissionais é a forma que ele conseguiu de ter uma vida digna, de conseguir se sustentar.

Apesar do número de atividades, a maioria delas acontece de maneira sazonal, sendo que isso exige do egresso planejamento para equilibrar suas contas. “Os casamentos são muito voláteis, tem mês que tem um, tem mês que têm vários. [...] Início de ano sempre são os meses mais ou menos, e são os meses dos impostos. É em abril que começa a esquentar para mim, graças a Deus!” Joshua descreve a dificuldade em organizar a sua agenda no início de cada ano, devido à quantidade de projetos profissionais, de natureza distinta, que ele está envolvido:

O início de ano que é o problema, porque até se organizar tudo, tentar contar com compreensão dos diretores das escolas. Esse ano eu consegui trabalhar dois dias, às quartas e quintas em Ituiutaba. Sexta-feira à tarde eu dou aula em uma dessas escolas, aí o ensaio em Uberaba é sexta-feira à noite, à tarde eu vou para Uberaba, chego lá às 18 horas, ensaio até às 22 horas, aí tem outro ensaio no sábado de manhã, até o meio dia. Volto e aí, à noite, tem os casamentos (JOSHUA).

Apesar da agenda lotada de compromissos, Joshua não abre mão de fazer projetos, mesmo não remunerados, para fazer “as coisas que ele gosta”:

Ainda a gente quer fazer as coisas que a gente gosta, né, mesmo sem ganhar dinheiro. Agora estou tendo dois ensaios nos dias de domingo, que é um quinteto que está fazendo um concerto para piano de Chopin com uma pianista daqui de Uberlândia, que fez doutorado no Rio Grande do Sul, aí está tendo ensaio no domingo. E aí também tem um quinteto que a gente está fazendo, porque um amigo nosso vai se mudar do país, vai fazer o mestrado na Alemanha, se tudo der certo, e a gente

vai fazer um concerto de despedida para ele. Aí a gente ensaia no domingo, que é o único dia que tem, né?! Basicamente todo mundo também tem essa rotina aqui, alguns pelo menos (JOSHUA).

Mesmo com a agenda cheia de compromissos, Joshua não se descuida de sua performance e busca estar sempre no palco, fazendo recitais ou participações em concertos.

Depois da faculdade eu devo ter feito uns dez recitais solos, de violino e piano, e algumas participações. Eu consegui fazer algumas participações de música de câmara com outros professores como prática de conjunto. Eu também participei de um concurso que teve em Belo Horizonte, que a premiação foi o recital em Belo Horizonte que eu consegui ser um selecionado (JOSHUA).

O egresso explica como é sua rotina de estudos atual:

Hoje em dia é muito do dia, né. Tem dia que dá para estudar meia hora, tem dia que dá para estudar enquanto o aluno chega. Mas tem dias que dá para estudar umas três horas. É muito do dia e da demanda que eu tenho. Agora mesmo eu preciso priorizar o quinteto, o concerto de Chopin. Então essas duas coisas eu tenho que priorizar e o repertório da orquestra (JOSHUA).

Os demais egressos são profissionais autônomos. A realidade da maioria dos egressos, que atuam em atividades de performance, é coerente com o mercado de trabalho do músico brasileiro atual. Segnini (2011, p. 181) concluiu, a partir de extensa pesquisa, que o mercado de trabalho do músico brasileiro é predominantemente masculino, autônomo e sem vínculo empregatício. Os postos de trabalho fixos e estáveis diminuem a cada dia e, a maioria dos empregos oferecidos pela área, se define pela casualidade, contingência e descontinuidade. Muito antes da precarização e flexibilização tornarem-se características comuns ao mercado de trabalho atual, a profissão do músico já era precária e flexível. Isso se reflete no cotidiano dos profissionais da área, que, normalmente, se envolvem com mais de um projeto de natureza variada, a fim de conviver com a instabilidade profissional.

Para Valore e Viaro (2007, p. 58), na pós-modernidade, o capitalismo tem triunfado sobre todas as esferas da civilização e as relações de trabalho foram extremamente atingidas. Enquanto na modernidade o trabalho era “um dos maiores valores modeladores de caráter e um dos principais meios consolidadores de identidades”, atualmente ele tornou-se também flexível, superficial, de curto prazo, incerto e performático. A relativa estabilidade e segurança que permitiam ao trabalhador planejar

a longo prazo seu futuro profissional e, em consequência disso, construir sua identidade profissional, tem se tornado cada vez mais difícil de ser alcançada.

O antigo e previsível esquema de rotina profissional passa a ser combatido pelo slogan da flexibilidade: mudanças rápidas das condições do mercado, alta adaptabilidade por parte dos trabalhadores, constante inovação de técnicas e produtos, deslocamentos de tempo e lugar, exigência de se correr riscos constantemente, capacidade de atuar performaticamente em várias frentes, trabalho em equipes momentâneas, falta de instâncias normativas definidas, superficialidade da relação homem-trabalho... Tais seriam as características do atual palco mercadológico movido pelo trabalho (VALORE; VIARO, 2007, p. 59)

Os autores ainda consideram que, se o trabalho se tornou um jogo incerto, no qual qualquer coisa pode acontecer, ao trabalhador resta a alternativa de aprender a jogar na aleatoriedade. O preço disso, provavelmente, será o desapego em relação ao seu trabalho, o desenraizamento histórico e a efemeridade de suas ações e de si mesmo (VALORE; VIARO, 2007, p. 59). Assiste-se hoje à lógica do longo prazo sendo substituída pela lógica do curto prazo e à satisfação pela realização de um projeto construído por toda uma vida profissional sendo buscada na instantaneidade da contingência. A flexibilidade e a precariedade do trabalho levam o trabalhador a ter que buscar manter-se jovem até o final da vida profissional, pois deve estar continuamente disposto a correr riscos. “Flexibilidade equivale à juventude; rigidez, à idade” (VALORE; VIARO, 2007, p. 60).

A partir da reflexão acima e da análise dos percursos de inserção profissional dos egressos entrevistados, afirmo que a maioria dos egressos inseridos na área, que conseguem atuar como performers, aprenderam a jogar na aleatoriedade. São egressos que aceitam as mudanças rápidas do mercado e buscam se adaptar a elas, como Dragão já afirmou em muitas de suas falas; que convivem com tranquilidade com o deslocamento de tempo e lugar, como nos casos de Joshua; que atuam em várias frentes, com equipes diferentes e, muitas vezes, momentâneas e aceitam correr riscos constantemente, como no caso de Johnnguitar; dentre outras características.

Considero Johnnguitar como um caso de um músico que aprendeu a jogar na aleatoriedade. O primeiro interesse do egresso foi pela guitarra, mas no decorrer do tempo e, de acordo com suas necessidades profissionais, foi aprendendo novos instrumentos musicais e se adaptando ao mercado. Perguntei a ele se ele se intitulava guitarrista:

Antigamente sim, hoje não, hoje eu estou mais para o que tiver de oportunidade. Mas assim, em banda, na maioria das vezes, eu toco guitarra e violão, banda baile é mais guitarra, para acompanhar também. Mas aparece muito serviço de violão mesmo para estar acompanhando ou até mesmo tocar solo, não eu não falo assim, eu sou guitarrista não, até porque eu fiz uma graduação de violão, meio que quebra um pouco. **Hoje eu não defino nem que eu sou guitarrista nem violonista, eu sou músico.** Acaba que você também não pode ficar, às vezes, só “*eu só toco isso*”, pelo menos no meu caso tem que ser um pouquinho mais aberto, senão não aparece muito serviço. Aqui na minha região, eu me considero, um pouco fora da curva, porque eu toco com o pessoal do estúdio, pessoal da noite, pessoal que lê partitura. Olha que interessante: em dezembro teve uma semana que eu toquei, cada dia era um trem diferente, teve um dia que eu estava tocando samba, teve outro dia que era sertanejo, coisa de viola, no outro era banda baile, e no outro eu estava tocando voz e violão, MPB. Então tudo diferente! Assim, são contextos, linguagens musicais diferentes, e eu tive uma caminhada musical, não só acadêmica ou talvez a questão mais erudita, ou talvez o contrário, não só músico da noite, **eu fiquei meio termo.** Então eu não sou aquele músico, às vezes, aquele cara virtuosíssimo no erudito, não. Mas, qualquer peça que você der para mim e eu tiver um tempo, eu vou estudar e vou tocar (JOHNGUITAR, grifos meus).

Johnguitar buscou, portanto, se adaptar ao mercado e atua de acordo com as oportunidades que vão surgindo. Para se sustentar no mercado, muitas vezes ele sacrifica o tempo com sua família. “Graças a Deus eu tenho muito serviço, mas, às vezes, o pessoal fala: ‘você só fica mexendo com música o dia inteiro, não vive a família, viajando e tal’”. Apesar disso, o egresso afirma que teve oportunidade de lecionar numa faculdade, mas não se enxergou exercendo a atividade proposta. Além disso, o egresso afirma que a atividade não compensava financeiramente, pois ele teria que mudar de cidade, então considerou que não seria tão válido assim. A escolha de Johnguitar vai ao encontro à colocação de Alves (2003) que afirma que a estabilidade de emprego está distante de ser “o” critério para a inserção profissional.

Aos 21 anos de idade, Ot Batera descreve as diversas oportunidades que teve para atuar como baterista e afirma que não faria outra coisa na vida a não ser música:

Trabalhei com essas bandas de amigos no começo, na Ummagumma, que é a que eu toco bateria atualmente, porque antigamente eu tocava violão e trabalhava na parte da produção. Recentemente eu estava tocando numa banda autoral daqui de Três Pontas que se chamava Marginal. Já tive oportunidade de gravar com o tecladista do Paralamas do Sucesso, de tocar como músico convidado com um grupo de Londres lá em São João, de atuar como percussionista de uma orquestra da Alemanha que veio para o Brasil, lá em São João Del Rei. [...] Olha, eu nunca me vejo fazendo outra coisa. Eu sempre tive vontade de cursar arquitetura, mas eu nunca me vi longe dos palcos. Eu nunca

me vi fazendo outra coisa, a não ser tocar para cinco pessoas ou 50.000 pessoas, que seja (OT BATERA).

Brian Braga afirma que passou por um processo para compreender como funcionava o mercado para o músico. Ele apresenta três dificuldades de ser um profissional da música autônomo: a falta de segurança financeira, a falta de compreensão de como funciona o seu mercado e desvalorização do próprio trabalho.

A gente ser patrão de si mesmo é mais difícil, porque você é responsável por você mesmo se você não trabalhar, você não tem remuneração. Então, se passa muito por isso, por entender como é que funciona, por esse gerenciamento da sua carreira e muitos músicos hoje ainda não têm essa noção. Não assume, não preocupa com isso, e, muitas vezes, esse olhar preconceituoso da sociedade é até um pouco de culpa do próprio músico, porque ele não leva tão a sério a sua profissão (BRIAN BRAGA).

A escolha de Passarinha por viver em São Paulo, foi feita na intenção de construir uma carreira na música. Apesar de satisfeita com suas escolhas e decisões, ela relata alguns desafios:

Às vezes eu penso poderia voltar a estudar piano e tal, mas aí vem a questão de grana, vem um monte de outras coisas, porque viver em São Paulo não é fácil. Apesar da gente viver bem aqui, eu falo que aqui a gente tem o necessário, trabalhando com música. Tanto que estou aqui conseguindo falar com você [a entrevista aconteceu às 15h30], porque eu dou aula em casa, então é uma qualidade de vida muito melhor, né, trabalhar com o que eu gosto e no meu tempo agora. Mas também foi um processo para conseguir fazer isso (PASSARINHA).

Portanto, os resultados das análises corroboram Alves (2003) que constata que os empregos têm outros atrativos além dos níveis salariais. As atividades profissionais dos entrevistados têm outros atrativos além dos níveis salariais e da própria estabilidade. De acordo com a autora, as escolhas profissionais dos egressos não são motivadas por uma lógica econômica nem por uma análise racional da relação custo-benefício. Existem diversos outros fatores de escolha, como a proximidade do emprego da área da residência, o interesse dos conteúdos das atividades laborais e as oportunidades de progressão na carreira (ALVES, 2003, p. 144). No caso dos músicos entrevistados, o principal fator de escolha das suas atividades profissionais é poder fazer música, poder exercer a sua arte, é a atração pelo palco e por poder fazer o que se gosta. Egressos como Brian Braga, Johnnguitar e Passarinha deixaram atividades estáveis para viver de música.

6.1.2 Atividades de docência: professor de música ou músico que dá aula de música?

Desde estudos anteriores, havia constatado que o mercado da docência em música se mostrava mais definido para os egressos, com mais empregos formais, o que pode ter levado os egressos a darem preferência para o curso de licenciatura em música na continuidade de seus estudos musicais. Dos dezesseis egressos entrevistados, apenas Dragão nunca teve experiência com atividades docentes durante o seu percurso de inserção profissional. No entanto, apenas quatro egressos assumem que são prioritariamente professores de música: Bachianinha, Guarânea, Harmonia e Tia de música.

Quando Bachianinha estava no 5º período do curso de Biomedicina, sua professora particular lhe indicou uma pessoa que desejava fazer aulas de violão em sua casa e que ela não podia atender, que, coincidentemente, morava num condomínio próximo à faculdade que Bachianinha estudava. A partir deste aluno, ela afirma ter começado a “ganhar dinheiro de verdade”, pois passou a cobrar o preço de mercado e a formar uma clientela nos condomínios próximos à faculdade. No início, ela tinha poucos alunos, mas estes foram fazendo propaganda sobre o seu trabalho e o número de alunos foi aumentando.

Bachianinha começou a dar aulas particulares de violão a partir da sua formação no CELF, instituição que não tem como prioridade e foco a formação de um professor de música. Diante disso, é perceptível que a egressa vai sendo formada como professora de música de maneira instintiva, a partir das suas vivências no conservatório, do conhecimento adquirido relacionado ao violão, da relação com os seus mestres, e em outros contextos. Sobre a sua relação com a docência, Bachianinha considera que sempre esteve envolvida com o ensino, pois acha que aprende muito ensinando as outras pessoas. Desde a escola de educação básica dava aula para colegas. No curso de Biomedicina, dava aulas de diversas disciplinas para os colegas que haviam sido reprovados, ganhando, assim, dinheiro para custear despesas na faculdade, como xerox.

Reconhecendo que a prioridade da licenciatura cursada por Bachianinha é formar professores de música para a educação básica, perguntei a Bachianinha se em algum momento ela pensou em atuar na escola básica e ela foi enfática.

Odília, eu vou ser sincera com você, igual você falou, tem que falar a verdade, eu não gosto! Eu não gosto, e eu acho que o professor é muito

desvalorizado na escola básica. Eu prefiro trabalhar com outras coisas. Porque o particular você tem o reconhecimento. Você vê o reconhecimento dos pais, da própria pessoa. Porque quando a pessoa te indica para a outra pessoa, já é um reconhecimento... ‘Faça aula com [Bachianinha], porque eu gostei muito de fazer aula com ela’... isso não tem preço! (BACHIANINHA)

O desabafo de Bachianinha demonstra que a precariedade e a desvalorização do trabalho dos professores de educação básica brasileira desmotivou a egressa de atuar nestas escolas, como desmotiva a muitos professores de música. Todas as experiências profissionais remuneradas de Guarânea foram na docência em música. A egressa é organista de sua igreja, mas assume que a atividade é totalmente gratuita e voltada para o louvor a Deus. No CEM e no Centro Cultural de Carmo da Cachoeira a egressa ministrou aulas de instrumentos musicais que estavam dentro do seu domínio: piano, violão e acordeom. Também ministra aulas particulares de órgão. Mas entre 2010 e 2012, Guarânea atuou em uma escola de educação básica e logo percebeu as diferenças com relação à atuação em escolas de música especializadas.

Teve um projeto de música na escola de tempo integral, aí a secretaria de educação me ligou e eu caí de paraquedas dentro da escola. Não tinha teclado, não tinha nada. Aí, sabe aquelas músicas de Thelma Chan, e “palavra cantada”? Eu usava esses recursos, levava os copos, era tipo um canto coral que eu fazia e uma bandinha rítmica de sucata. Trabalhava assim com alunos de quatro anos até o quarto ano, que é menino de oito, dez, onze anos. E a sala de aula também cheia, com vinte meninos, já tive 28 no terceiro ano. É outra realidade em comparação com a do conservatório (GUARÂNEA).

A egressa afirmou que gostou da experiência, mas revela as dificuldades da atividade: “Quando eu chegava à tarde eu só queria dormir de tão cansada [risos], mas era muito bom”. Harmonia descobriu muito cedo que queria ser músico, seduzido pela vida dos músicos famosos, e conta como tomou gosto pela educação musical:

Foi muito cedo. Inicialmente, eu tinha o sonho de ser músico, viajar o mundo, que eu acho que é o sonho de todo músico, tocar em bandas e tal. Mas a partir do momento que eu comecei a dar aula, eu me apaixonei de verdade pela educação musical. Então eu comecei a pesquisar sobre educação musical e aí acaba que eu desfoquei um pouco da performance, para me dedicar à educação musical mesmo. Eu acabei me apaixonando por essa área, em dar aula para crianças, para pessoas de mais idade, me apaixonei por isso (HARMONIA).

Após perceber que a cidade carecia de escolas de música, decidiu criar a sua própria escola:

Eu dava aulas particulares em outras cidades, como Nepomuceno, Três Corações, cidades vizinhas daqui. Só que aí chegou num ponto que eu percebi que, na nossa cidade de Carmo da Cachoeira, por ser uma cidade pequena e ninguém dar atenção, o pessoal que queria estudar como eu, tinha que sair da cidade para ter um aprendizado musical. E eu percebi que tinha uma necessidade ali, (só que aí tinha um desânimo dos profissionais em ficar na cidade). Aí eu comecei primeiro com o estúdio, era uma coisa menor que eu dava aula, aí eu vi que poderia nascer algo dali. E aí, depois que eu tive uma primeira experiência dando aula no meu estúdio, na minha própria casa, eu falei: “olha, vou fazer algo maior, vou investir, vou empreender, vou fazer algo um pouquinho maior”. Foi aí que surgiu a ideia da escola (HARMONIA).

Harmonia encontrou em sua cidade oportunidade de se manter na música, contribuindo para a vida musical da cidade e a expansão da educação musical. Tia de música teve duas experiências, como professora de música, nas escolas de música da educação básica. A primeira num projeto vinculado ao CEM chamado “Projeto Música na Escola”:

Era um trabalho somente de cantar com as crianças e trabalhar a lateralidade. Era um projeto para levar a música para escola. Então você podia levar o instrumento de percussão ou fazer esse instrumento com as crianças, chocalhos e clavas, mas focava basicamente em cantar e trabalhar música com as crianças, buscando a lateralidade, a solidariedade e o companheirismo. Aí a gente começou a questionar que só isso era pouco. A gente teve até umas brigas feias com a coordenadora porque a gente começou a achar que isso era pouco que a gente podia começar a aprofundar um pouco mais. Teve umas brigas feias com a coordenadora. Eu era uma das que brigava e só levava chumbo por causa disso. Porque aí todo mundo falava: “ah, não, vamos falar sim”. E aí chegava na hora, porque a coordenadora era muito brava e tinha sido nossa professora, o pessoal baixava a crista. Um dia ela perguntou: “Só [Tia de música] que acha que a gente tem que fazer mais alguma coisa? Vocês estão contentes em só ficar cantando com as crianças?” Aí todo mundo ficou quieto. “Acho que sim, é só eu mesmo...” (TIA DE MÚSICA)

O depoimento de Tia de música chama a atenção para questões burocráticas e hierárquicas que, muitas vezes, prejudicam as práticas profissionais. Logo depois a professora se inseriu como professora de música na rede municipal de Pouso Alegre:

Na prefeitura começou com a mesma pessoa coordenando, então ela começou com a mesma ideia. Só que aí ela cresceu um pouco mais e percebeu também que a coisa estava só isso mesmo e falou vamos avançar um pouco mais. E ela até fez uma coisa na época que para mim foi muito bom, foi bom para todo mundo. Como o nosso contrato é de professor P2 educação artística, eu posso dar aula de artes plásticas, mas eu não sei, não tenho dom para pintar um quadro, para ensinar um aluno a pintar um quadro, eu não tenho esse dom. E tem algumas professoras

que tem a formação, só que também não sabem trabalhar com música. Então o que ela fez, ela conhecia todo mundo, porque todo mundo tinha passado na mão dela, ela era umas das professoras do magistério. Aí ela separou, quem tinha habilidade em artes plásticas, dava aula de artes plásticas. Então nós conseguimos colocar os dois conteúdos na grade: música e artes. [...] Eu fazia um coral com bastante música infantil, eu procurava umas músicas que eles gostassem de cantar, então sempre, assim, eu passava músicas pra eles e eu falava: vocês vão ouvir essa música e vocês vão ver o que acham. Eles ouviam e “ai, tia, gostei da música, nós vamos fazer!” Um dia eu fiz Adeste Fideles em Latim, falei: “olha, vai ser uma música em outra língua, vocês vão ouvir, aqui está escrito a letra do jeito que vocês vão falar, vocês vão ouvindo e vão lendo.” Aí eles ouviam e diziam: “ah, não é difícil, não, dá para a gente fazer!” Então assim, eu só fazia o que eles gostavam. Por que eles cantam com muito mais leveza, eles gostam, e eu fazia muito gesto, a gente cantava algumas músicas infantis com gestos, incluídos não o tempo todo, mas em alguns pedaços da música e eles adoravam. Era bem divertido, eu acho que cantar tem que ser divertido, né? (TIA DE MÚSICA)

Ju_acord teve sua primeira experiência docente no CEM de Uberlândia e, a partir disso, tomou gosto pela docência.

[a experiência] foi ótima e assustadora ao mesmo tempo. Eu pensei: gente, até agora a música é um hobby, eu estava estudando porque eu queria, e agora? Será que eu vou dar conta do recado? Então foi mais um incentivo para eu estudar, porque música é estudo, a gente tem que estudar. E aí eu tive que estudar e foi uma experiência ótima, porque eu pude trabalhar com alunos de idades variadas e eu não achei que isso fosse possível em tão pouco tempo, foi ótimo! (JU_ACORD)

Hoje JU_ACORD exerce a docência na área de construção civil. Os demais egressos se assumem como músicos e exercem a docência em música para complementar a renda, ou assumem, como no caso de Passarinha, que têm duas vertentes: “a parte palco e a parte de ensino”.

Lógico que eu vou tentar divulgar meu trabalho, mas hoje com um outro tipo de consciência, porque eu também quero uma música que dialogue com a minha identidade pessoal e musical e qualquer outra coisa que venha da área de aula mesmo. Porque eu gosto de lecionar, e as pessoas me procuram para isso. Então vou sempre estar me reciclando nessa parte, para sempre poder dar o melhor para o aluno, mas também estar investindo na minha parte cantora, porque eu já sentia isso. Quando eu ficava só dando aula, “ai preciso do palco, sinto falta do palco”. Aí se eu fico muito no palco eu sinto falta de uma troca, de poder ensinar alguma coisa. Então são coisas que eu sinto que eu preciso das duas, tanto trabalhar para essa troca com o outro, que me inspira me estimula como artista, e vice-versa (PASSARINHA).

Para Passarinha, performance e docência são atividades que se complementam. A egressa fala da experiência de ministrar aulas com as músicas autorais de seus alunos, que trabalha o lado da criação:

E estou tendo a sorte de trabalhar com música autorais, com alunos que compõe. É um outro olhar, onde você desperta um novo elo musical, de uma música de outra pessoa que está do seu lado. Então é muito legal, é minha sensibilidade que se transmite na sensibilidade do outro. Descobrindo a música, refazendo coisas, fazendo arranjos. Tem um outro aluno que eu fiz agora recentemente com ele um arranjo vocal para a música dele, ele compôs uma música nova, queria um arranjo vocal e fizemos juntos esse trabalho. Então assim é maravilhoso, sou muito mais humana do que eu era (PASSARINHA).

Bintu, Brian Braga e Ot Batera deixam claro que a docência em suas vidas não é prioridade. Bintu deu aula no CEM de Diamantina antes de passar no concurso da polícia e, durante o ano de 2018, deu aulas numa escola particular de música em Belo Horizonte. Em 2019, o egresso afirmou que interromperia as atividades porque tinha outros planos, outras vivências, e que precisava parar um pouco para tocar mais. Mesmo assim, o egresso valoriza a prática da docência:

Ano passado eu voltei a dar aula, porque eu queria voltar a ter aquela experiência com aluno, dele trazer uma dúvida e você ter que pesquisar para ajuda-lo, para tirar aquela dúvida e ele aprender. Então acredito que é uma coisa importantíssima, eu não tinha essa experiência e tinha um pouco de preconceito, a faculdade que abriu minha cabeça (BINTU).

Brian Braga ministra aulas particulares de bateria e percussão. O egresso afirmou que, apesar de gostar de dar aulas, cumpre tal atividade por necessidade. Ele chegou a dar aulas no CEM, teve a oportunidade de voltar e não quis. Ot Batera também ministra aulas particulares de bateria. Como ele estava finalizando o curso de licenciatura, perguntei a ele se tinha interesse em atuar como professor de música na escola de educação básica: “eu não me adaptei com escola regular, não desmerecendo, mas, não é minha área, algumas coisas eu achei muito interessante, mas de forma geral, não é isso que eu quero” (OT BATERA).

Johnnguitar, como Passarinha, sempre fez as duas coisas, porém a sua prioridade sempre foi a performance. Porém, ele conta que as pessoas reclamam que ele dá aulas, mas não divulga, “porque se divulgar aparece muito, e dar muita aula às vezes cansa”.

Eu sempre fiz os dois, que para mim era melhor ainda, que eu podia cobrar mais caro: “cara, ele é formado e ainda por cima toca com fulano”, meio que tem uma valorização, porque também é muito difícil conciliar os dois. Você não tem, necessariamente, que ser bom para fazer arranjo e dá uma boa aula, ou você não precisa ser um bom músico da noite e saber dar aula, então cada um vai ser importante naquele nicho. O cara tem um diploma para dar aula em um conservatório, mas isso não vai te ajudar a tocar na noite. Então cada um vai ser importante só no seu nicho, um não vai te ajudar no outro (JOHNGUITAR).

Salomé atuou em três comunidades como instrutora de música no Projeto Vocacional promovido pela prefeitura de São Paulo.

É uma orientação de grupos de música; na verdade, é um fomento de cultura, no qual você trabalha para estimular as manifestações de identidade, de cultura daqueles lugares, de manter vivo; e assim através da música, que é uma ferramenta também de socialização, de inclusão, de trabalho também da autoestima dessas pessoas que são excluídas da sociedade. E é um trabalho fantástico, porque a gente produzia eventos, chamados de Ação Cultural. E eu preparava os meninos, tinham composições próprias, grupos, arranjos, tinham várias formas de trabalho, de técnica de canto também, eu fornecia muitas ferramentas, vocalização, cuidado com a voz. E, dentro desse projeto, a gente trabalhava na arte como geral, eu trabalhava dentro de um núcleo que tinha orientadores de teatro, de dança, de literatura, de artes visuais. Então, assim, era fantástico, a gente trabalhava junto e a gente organizava trabalhos que reunissem todas as artes. Foi bem legal, esse projeto que eu trabalhei (SALOMÉ).

A cantora lírica acredita que, uma hora ou outra, o cantor vai ter que ministrar aulas de canto. Isso demonstra tanto as dificuldades de se manter no mercado exclusivamente com atividades de performance, como a possibilidade de atuar no mercado com atividades de natureza distinta. A relação de um cantor ou instrumentista com o seu professor é muito forte. Como veremos mais à frente, muitos egressos relatam laços afetivos com professores, que chegam a mudar o seu percurso de inserção profissional. Querer vivenciar a experiência do outro lado, pode ser uma tendência natural. Ainda mais no caso do canto, em que a voz tem os seus limites, pois envelhece com o corpo.

Eu vejo que os maiores cantores, com raras exceções, acabam dando aula, principalmente no Brasil. Lá em São Paulo, quando eu perdi a minha vaga na Escola Municipal, eu estudei com a Rosana Lamosa, fiz dois anos de canto particular com ela, e inclusive ela que me incentivou muito a vir para cá. Então, eu vejo assim, ela, para mim, é uma das maiores sopranos brasileiras e fez carreira, e ela agora está dando aula. Então, cedo ou tarde, ou paralelamente, o performer sempre vai ter que dar aula, em algum momento ele vai dar aula (SALOMÉ).

Nara buscou o seu malfadado exemplo como aluna de música na escola básica para tentar ser uma professora melhor.

Quando eu dava aula, justamente pela minha experiência, eu pensava: “nossa, eu detestava música, mas por que que eu não gostava?” Eu tentava lembrar como era, como que a música foi colocada para mim. Então, quando eu comecei a dar aula, inclusive eu quis dar aula para criança por isso, para eu tentar, pra eu ver como que eu poderia fazer diferente ali, porque eu acredito na importância da música na vida das pessoas, eu acho que o quanto antes você colocar melhor. Só que, como fazer isso sem que a criança deixe de gostar? Sem que a criança fique com preguiça daquilo? Então eu ia mais pelo caminho da audição mesmo, vamos colocar a criança para ouvir música primeiro, vamos fazer eles terem gosto primeiro para ouvir, eu acho que a música conecta muito mais no ouvir, do que no tocar, você tem que trabalhar o ouvido primeiro (NARA).

A egressa pretende construir uma vida acadêmica, porque acredita na educação:

Eu acho que educação é a base de tudo, sabe. É por isso que eu acho que é tão rico essa profissão, por isso que eu acho que eu me encantei tanto, porque eu vi como que os meus professores mudaram tanto a minha vida, me fizeram crescer. Então hoje eu tenho essa relação muito forte e eu acho que ser professora faz parte da minha vida mesmo, em todos os sentidos, assim como a influência da Produção Cultural e do meu papel como musicista na minha vida pessoal. Eu acho que são três coisas que são capazes de transformar a realidade (NARA).

Os resultados demonstram que a relação dos egressos com as atividades de docência varia bastante. No grupo estudado temos: os egressos que exercem somente atividades de docência e se assumem como professores de música e educadores musicais; aqueles egressos que se assumem como músicos performers, acreditam na importância da docência, mas assumem que atuam como docentes apenas por necessidades financeiras; os egressos que assumem atividades distintas da área de música em diferentes fases do seu percurso de inserção profissional; e aqueles egressos que circulam livremente por diversas atividades da área de música e consideram a docência como uma vertente que compõe o seu ser músico.

6.1.3 Atividades de organização da cultura e outros momentos do sistema cultural

Apenas Brian Braga e Nara afirmaram atuar em outros momentos do sistema cultural. Brian Braga afirma que é músico, mas já se envolveu com comercialização de

instrumentos musicais, locação de som e dá assistência a estúdios de gravação. No caso da Nara, ela afirma que, no momento, ela é produtora cultural.

Eu me encontrei na produção, hoje em dia eu toco, mas muito de vez em quando, é bem raro. Igual ano passado, comemorou 60 anos de Bossa Nova, daí eu fiz uma apresentação, mas pequena, não é muito a minha, não é uma coisa que eu quero assim como profissão mais. Na verdade, a música sempre foi muito mais pessoal, e eu demorei um pouco a entender isso, era uma coisa que eu fazia mais pra mim. Então eu sempre gostei mais dos bastidores mesmo e gostava muito de dar aula. Então eu me encontrei muito nisso, na produção e na carreira acadêmica (NARA).

Como relatado anteriormente, a vivência de Nara começou cedo, aos quinze anos de idade, quando acompanhava seu padrinho na produção dos eventos que ela participava. Para a egressa, a disciplina “Produção cultural e empreendedorismo”, ofertada no último ano dos cursos técnicos dos CEM, foi para ela um incentivo a mais a investir na área.

Eu não queria só ir tocar, eu queria atuar também na produção. Eu achava isso bacana e achava muito interessante você ter meios para fazer os eventos que gosta. Eu não preciso ficar esperando outras pessoas fazerem, eu posso fazer. Imagina que bacana! Era assim que eu pensava quando eu era adolescente. E quando eu cheguei no curso técnico e teve essa disciplina, se tornou algo mais palpável para mim, porque, é claro que você não aprende assim, eu fiz a faculdade em produção cultural né, e tive não sei lá quantas disciplinas. Então não tem como você em uma disciplina de produção cultural, você aprender tudo. Mas ali eu tive uma noção assim, eu acho que foi uma introdução. Ali eu comecei a parar pra pensar, eu lembro que eles falavam de lei de incentivo, de projeto, mas na verdade é isso, seria mais um caso, acho que deveria até mudar o nome. Deveria chamar Fundamentos da Produção Cultural, por exemplo, porque é bem uma pincelada, não desmerecendo (NARA).

De acordo com Nara, as pessoas, normalmente, acham que produtores culturais são músicos ou artistas, em geral, frustrados, que não deram certo na carreira. Ela acredita que até pode ter um pouco disso, mas não no caso dela, ela escolheu ser produtora cultural:

De fato, eu nunca me vi assim “ah eu quero ser uma cantora de sucesso”. Sempre gostei, eu sabia que queria estar envolvida com música. Tanto que muita gente falava: “você vai fazer faculdade de música?” Eu falava: “ah, não quero. Não pretendo fazer faculdade de música!” Cheguei a pensar, mas não era uma coisa assim que eu queria muito. Era mais porque as pessoas falavam, mas tem muito disso assim, né?! Tem muita gente que fala: “que legal que você é musicista, estudou

produção, agora você pode se auto produzir”. Mas eu falava: “nossa, eu não quero!” Não dá. Não tenho intenção nenhuma de me produzir, até porque é um negócio muito desgastante. Tenho uma amiga cantora, por exemplo, eu converso muito com ela sobre isso, e vejo o corre-corre dela, e eu vejo outros amigos também que vão tocar à noite, e eu já fiz muito isso antes. Eu ia tocar no evento, mas eu queria chegar cedo para trabalhar, aí depois eu tinha 20 minutos pra tomar um banho, me trocar, pra poder subir no palco e cantar. Então, assim, eu já fiz muito isso, é um negócio muito desgastante. Eu falo, não recomendo isso pra ninguém. Acho que é importante o músico ter sim uma noção disso, mas não pra ele ser o responsável por isso na vida dele. Mas para ele pelo menos não ser passado para trás. Para quando ele for conversar com o produtor pra ele também entender um pouco daquilo. Eu acho que é fundamental ele saber disso. Muita gente tem que fazer isso mesmo, tem que se virar sozinho, então é fundamental, sim, essa relação da profissão (NARA).

Nara enfatiza a importância de um produtor na vida de um músico e do quanto os músicos precisam conhecer a área da produção cultural, assim como as tarefas de um produtor, para que não sejam passados para trás. Tudo isso contribui para o bom funcionamento do sistema cultural, para o crescimento da área e para a valorização dos profissionais da área de música. Nara descobriu sua profissão quando ainda estudava no CEM, de maneira bastante instintiva e prática.

O primeiro passo dado pela rede dos CEM para se inserir a produção cultural na formação do músico, foi a inserção da disciplina “Produção cultural e empreendedorismo” no currículo dos cursos técnicos. A disciplina foi um incentivo a mais para Nara assumir a profissão. Rubim (2011) denuncia a carência de formação em produção cultural no Brasil e as consequências disso. Talvez isso pudesse se tornar uma preocupação da área de música, que, normalmente, promove apenas a formação de performers e educadores musicais. Isto não tem bastado à área, à alimentação dos sistemas culturais, que necessitam de atores qualificados atuando nos seus diversos sistemas. Ao promover a qualificação de profissionais para atuar nos diversos momentos do sistema cultural, as instituições formadoras vão estar contribuindo para uma melhor qualidade dos produtos da área e o desenvolvimento de uma cultura profissionalizante que conscientize os profissionais e consequentemente valorize a área perante a sociedade.

6.2 Empregabilidade

Alves (2008) considera a empregabilidade como um conjunto de capacidades e conhecimentos necessários para se desempenhar uma determinada atividade

profissional. Para a autora, a empregabilidade tem, cada vez menos, a ver com o diploma do indivíduo e, cada vez mais, com suas capacidades adquiridas e suas características pessoais e sociais.

Manfredi (1998) propõe que o perfil ideal de qualificação profissional é composto pelo saber fazer, que são os conhecimentos práticos, técnicos e científicos, adquiridos pela educação e formação ao longo da vida e pela experiência profissional; o saber ser, que são os traços de personalidade e caráter, assim como as habilidades que comandam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como a capacidade de iniciativa, de comunicação, estar disponível para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, competitividade e produtividade; e o saber agir, que são as atitudes dos indivíduos, a maneira como eles organizam os conhecimentos e capacidades para adquirir a eficácia no trabalho.

A seguir, analiso cada um desses saberes nos percursos de inserção profissional dos egressos estudados.

6.2.1 O saber fazer

Como afirma Morato (2009, p. 14), o saber fazer é o que legitima a profissionalização em música. Os conhecimentos práticos, técnicos e científicos foram adquiridos pelos egressos de várias formas, como exposto na primeira parte da análise. Como afirma Segnini (2014), a formação musical é caracterizada pela heterogeneidade. Os egressos entrevistados passaram pelas diversas etapas de ensino de música no CEM, escolas de música particulares, outras escolas públicas de música, projetos sociais, ensino de música nas igrejas, ensino de música nas escolas de educação básica, aulas particulares de instrumento e canto, cursos de curta duração, festivais de música, workshops, masterclasses, licenciatura, bacharelado, pós-graduação e tantos outros formatos.

Segnini (2014) aponta dois pontos em comum na formação dos músicos, mesmo em meio a uma formação tão heterogênea: a relevância do mestre, do artista formador, que nem sempre é um professor, e da formação permanente. Praticamente todos os egressos ressaltaram um professor que fez a diferença em sua performance ou na sua docência. Bachianinha destacou sua primeira professora de violão e o professor do curso técnico, que inspira o seu jeito de ministrar aulas particulares; Brian Braga resalta a importância de seu professor de bateria do curso técnico, que também gostava de música brasileira e influenciou em suas escolhas; Dragão enfatiza a importância de cada professor

para a construção de sua performance; Guarânea se refere à sua professora do curso técnico de piano, que a ensinou a ver “além da partitura”; Joshua considera que deve a sua carreira a seu professor do curso técnico de violino; o primeiro professor de fagote de Sophie Reed foi essencial para que ela se decidisse pela carreira de fagotista.

Todos os egressos estudados continuam buscando a formação permanente, nem que seja através de estudos individuais. Brian Braga considera que o seu estudo individual é a base da sua profissão, e o que o faz seguir na carreira, acima do diploma obtido no CEM. “Não tiro a importância disso, mas não vejo esse peso [...] se eu não estudar todos os dias, tem outros que estudam todos os dias. Então, eu vejo o peso e a responsabilidade mais por esse lado”. Sophie Reed também ressalta a importância da prática individual do instrumento. “Eu vejo que muitas pessoas não têm é humildade, eu não sei se é uma coisa que dá para ser ensinada, mas humildade para sentar a bunda na cadeira todo dia e estudar, aceitar o que tem que melhorar, sempre tem que melhorar”.

Dragão acredita que a participação nos saraus do Rio de Janeiro, que estimulou a sua prática composicional, foi essencial para o seu aprimoramento como compositor:

E você via gente que não compunha bem assim, de início, mas que conseguia compor umas coisas melhores depois. Você ia se desenvolvendo, eu acho hoje que tem muito um trabalho de exercitar, de você praticar, como fala “*é 1% inspiração mas é 99% transpiração*”. Quando você começa a fazer muita coisa, acaba saindo uma coisa melhor, acabando aprendendo a achar um jeito de encontrar a métrica certa, de explorar mais rimas, de explorar outras coisas, mais musicalidade nas músicas, e acaba fazendo umas composições melhores. Eu compus as músicas do meu disco em 2016 e gravei em 2017 e lancei no final de 2017 o disco, no meio de 2017. E, hoje, eu já estou compondo coisas totalmente diferentes e o fato de continuar compondo e escutando mais coisas e testando, principalmente, contribui (DRAGÃO).

Joshua, Salomé e Sophie Reed, egressos que buscam alta performance e virtuosismo, comparam o processo de ensino e aprendizagem da música erudita como mais consistente ou menos consistente, dependendo do lugar no qual se estuda. Joshua afirma que a formação que teve foi suficiente para a sua atuação na região do Triângulo Mineiro, mas, acredita que teria dificuldades de inserção profissional em outros locais maiores. Sophie Reed avalia que, no momento da entrevista ela tinha um bom nível para se inserir numa orquestra brasileira, mas acredita que, naquele momento, não conseguiria

se inserir numa orquestra estrangeira. Salomé critica a formação do cantor lírico no Brasil, a considera muito prática e pouco científica, razão por ter buscado uma formação na Itália:

O Brasil não tem uma linha de técnica, uma escola de técnica consolidada, então o percurso é muito penoso no Brasil, porque eu vejo que quem se dá bem, quem canta bem, quem faz carreira, é que descobriu o caminho das pedras sozinho. Porque não é igual aqui na Itália, muitas coisas são muito contraditórias, o que é a técnica italiana, que se ensina no Brasil, é muito uma salada mista no Brasil. Se tivesse “esse professor segue uma escola de canto italiana” e o outro “segue uma escola de canto alemã”, ok! Não, tudo gira muito em torno do abstrato, de figuras, como vou falar, figuras de linguagem. E que, às vezes, isso gera muito mal-entendido, que o professor sabe o que ele está querendo pedir, só que ele usa uma figura de linguagem que o aluno entende de outro jeito, então falta mais cientificismo no canto, no Brasil, eu sinto muito isso (SALOMÉ).

As reclamações dos três egressos podem vir de um despreparo ou da falta de formação de seus formadores. Pode, ainda, ser resultado da agregação de uma cultura que não nos é própria, que não nasceu no Brasil, menos ainda no interior de Minas Gerais que possui manifestações musicais tão distintas. Isso não significa que ela não possa ser manifestada por aqui, que não possa ser executada por brasileiros, e que o país não possa ter grandes executantes. Mas é importante compreender que, por não ser nossa, ela será vivenciada no país de maneira difusa. A acessibilidade à música erudita, desde a mais tenra idade, é muito maior aos europeus do que aos brasileiros, principalmente àqueles que vivem no interior do país. O acesso aos métodos, elaborado na grande maioria das vezes em língua estrangeira, é muito mais difícil por aqui, o que provoca uma relação de ensino e aprendizagem da música erudita ainda muito empírica e pouco teorizada. A cultura brasileira e a relação do brasileiro com a música e com o estudo proporcionam uma forma distinta de lidar com a música erudita.

Durante muito tempo, Brian Braga tinha a preocupação de tocar igual aos bateristas que ele mais gostava.

Um dia eu tive a oportunidade de tocar com um grande baterista em outra cidade e tive a oportunidade de dizer: “Nossa, cara, eu me espelho em você, quero tocar igual a você!” E ele me deu um toque super genial: “Você pode pegar aquilo que eu tenho como referência, mas você mesmo tem que fazer o seu caminho” (BRIAN BRAGA)

Desde então, o egresso tem buscado construir a sua identidade como baterista e percursionista:

Acho que o mais difícil para o artista em si é construir essa identidade, a pessoa ouvir determinado som e saber que é o [Brian Braga] que está tocando. Hoje, eu almejo isso. Tem muitos bateristas à minha frente, então, tenho que comer muito sal ainda para chegar pertinho deles e conseguir o meu espaço (BRIAN BRAGA).

A partir da sua prática docente, Bachianinha foi aprendendo a lidar com vários tipos de alunos, com suas dificuldades e avanços, buscando atendê-los da melhor forma:

Tem aluno que eu tenho que usar do incentivo, para ele ver que ele tem capacidade. Aí cada aluno é de uma forma. Tem aluno que eu tenho que passar as coisas muito rápidas para ele, porque ele pega no ar, mas tem dificuldade em outra coisa. Isso eu já faço desde sempre, eu nunca usei apostila para minhas aulas, material fixo. Eu sempre gostei de, para cada aluno, eu direcionar uma metodologia de ensino, voltada para a dificuldade dele (BACHIANINHA).

A experiência com a parte prática da produção cultural, desde a sua adolescência, fez com que Nara se destacasse na graduação de Produção Cultural, que estava concluindo no momento da entrevista.

Foi muito interessante que, na universidade, agora, para você ver, eu estava em uma universidade pública, em uma Universidade Federal, e essa prática faltava para todo mundo. Os professores pediam para eu dar palestras, às vezes, para falar dessa parte prática, que nem os professores e nem os alunos tinham (NARA).

O saber fazer dos entrevistados foi construído por vários meios, formais, não-formais e informais. Como já tratado anteriormente, a não obrigatoriedade do diploma leva os egressos a ingressarem na educação formal, muitas vezes, com uma bagagem prática. As exigências para a manutenção do saber fazer confirmam as características da educação na área de música: precoce, heterogênea, permanente, ao longo da vida.

6.2.2 O saber ser

No constructo conceitual apresentado nesta tese, proponho que a subjetividade é um ponto importante na construção de um percurso de inserção profissional. No que diz respeito ao viver de música, ao atuar profissionalmente na área de música, algumas habilidades, assim como traços de caráter e personalidade, são necessários para o enfrentamento, não apenas da precarização e flexibilização do trabalho, comum a praticamente todos os mercados da atualidade, mas também da desvalorização

histórica da música como atividade profissional. “Ser músico no Brasil é muito complicado, então a gente tem que se virar de alguma forma” (HARMONIA).

Bachianinha reconhece dentro de si uma qualidade que ela acredita que não aprendeu com ninguém e em nenhuma educação pela qual passou. Para ela, a forma como ela se posiciona diante dos desafios é essencial para ter chegado onde chegou:

Tudo que eu coloco na cabeça, eu tento fazer acontecer. Eu nunca desisti. O primeiro aluno que eu consegui, para ganhar dinheiro no mesmo patamar que todo mundo recebia... inclusive... foi [minha professora particular] que me indicou, um aluno que ela não podia dar aula, era num lugar muito longe. Eu ia de ônibus ou de mototáxi. E tipo, muitos colegas meus do curso superior, às vezes eu indicava alunos que não podia atender e eles falavam: “Ah, mas é muito longe, fica complicado para mim” e eu não tinha essa restrição, eu ia. Eu queria ganhar meu próprio dinheiro, entendeu? Aí eu fui e, a partir dele, o pessoal gostou do meu trabalho e aí multiplicou (BACHIANINHA).

Pmtromboniando também acredita que a sua persistência, cobrança pessoal e perfeccionismo contribuíram para ele estar no seu emprego e ser o músico que é:

Eu sou muito assim, eu me cobro bastante, tudo que eu vou fazer eu gosto de fazer bem legal, porque vai agregar. Já que eu vou fazer mesmo, então eu meto a cara, já que estou na chuva, eu me vou molhar. Então não adianta eu ficar meio termo, “*a estou aqui mais ou menos*”. Acho que a minha humanidade me ajudou a ser o músico que eu sou, a minha formação humana. Porque eu sempre fui muito focado em fazer muito bem as coisas, se eu não tivesse esse princípio de começar a fazer, eu seria um músico talvez diferente (PMTROMBONIANDO).

Sophie Reed acredita que, para atuar na área, a pessoa precisa ter a consciência de que precisa trabalhar duro e saber aonde quer chegar. Para Brian Braga, a sua forma de buscar se inserir no meio musical e trocar ideias com outros músicos foi essencial para sua inserção profissional. “Eu tinha uma certa cara de pau para mostrar para o pessoal: ‘ah, esse menino é muito curioso’” (BRIAN BRAGA).

Harmonia também foi movido pela curiosidade e interesse em buscar recursos para se aprimorar como músico e professor de música:

Às vezes eu conversava com meus professores após as aulas para obter informações. Perguntava muito: como era a vida de músico? Como era dar aula? Eu era muito curioso nesse sentido. Às vezes, no conservatório, acabava a minha aula e eu ia assistir à aula de outros professores para saber como eles davam aula, suas metodologias, como que era essa área (HARMONIA).

Nara entende que a sua formação musical lhe agregou habilidades que são diferenciais na sua atuação como produtora cultural. “Recentemente me chamaram para trabalhar numa produtora no Rio. E eu me lembro que eles falaram: ‘você é uma produtora muito completa, né! Porque você além de saber de produzir evento, você também lê e escreve partitura’” (NARA). Da mesma forma, Ot Batera presume que o contato que faz com vários tipos de pessoas através da sua profissão lhe ensinou a lidar com a diversidade de pessoas e culturas, sendo que esta é uma experiência pela qual todos deveriam passar:

Tenho esse contato com várias pessoas das quais eu tive e tenho até hoje a oportunidade de estar tocando junto. Porque em questão assim de palco, desde os meus quinze anos, são várias equipes, de várias empresas, de várias partes. Então eu acho que o ponto positivo de ser um músico assim de palco, de conhecer lugares, de conhecer pessoas, é você saber lidar com cada tipo de pessoa. Por exemplo, é um técnico de som lá da Bahia, ele é mais tranquilo. Ok. O outro técnico de som, sei lá, do Mato Grosso, ele é mais fechado, aprendo a conviver com pessoas mais fechadas. Então essa experiência, essa parte profissional do músico, de socializar, é um ponto muito forte que eu acho que todo mundo devia passar por essa experiência pelo menos uma vez na vida, aprender essas convivências. Não só com quem está ali na sua cidade, na sua região, mas também com outras pessoas (OT BATERA).

Portanto, tanto as características inatas e como as desenvolvidas no decorrer do percurso de inserção profissional dos egressos, são essenciais para que eles se decidam por atuar na área de música e por permanecer na área. Estudos anteriores apontaram que, a maioria dos egressos que não se inseriu na área de música, tinha estabilidade no trabalho, o que deduzi que a busca pela estabilidade poderia ser um motivo de afastamento dos egressos da área. Os resultados da pesquisa demonstraram que, para atuar na área de música, foi necessário aos egressos ser proativos, corajosos, persistentes, disciplinados, focados, competitivos, produtivos, ter clareza de objetivos, capacidade de iniciativa, de comunicação, estar disponíveis para a inovação e mudança. Foi importante também saber lidar com o outro, respeitar o outro, dentre tantas outras habilidades e características.

6.2.3 O saber agir: A construção da carreira

De antemão, a apresentação dos percursos de inserção profissional dos egressos, demonstrou suas principais ações e atitudes que os fizeram construir uma carreira na área de música. Como mostrado anteriormente, as principais lacunas percebidas pelos egressos na formação profissional, têm relação direta com o saber agir.

Os egressos consideraram que não foram direcionados a entender como organizar os conhecimentos e capacidades adquiridos com eficiência, para se atingir a eficácia no trabalho.

Bachianinha acredita que é essencial para aqueles que atuam na área de música valorizar o seu trabalho e a sua formação, impondo respeito diante daqueles que buscam seu trabalho:

Ninguém bota fé na música. As pessoas tratam os músicos como se não fossem profissionais. Quando alguém contrata a minha aula, eu já deixo claro as minhas regras, de reposição, de marcação... porque se você deixar livre, eles tratam o músico como se fosse assim, como se o músico não tivesse investido tempo. **Eu investi quase dez anos**, um técnico são três, um popular são quatro, né? E a faculdade mais quatro, olha para você ver: sete mais quatro, onze anos... Aí toda vez que a pessoa me contrata, se me pede desconto, eu falo: ‘quer ver qual que é minha formação? Eu investi quase onze anos! Você me desculpa, nada pessoal, mas eu não vou poder te dar esse desconto.’ A gente já cobra um preço a quem...

A declaração de Bachianinha ressalta o valor da formação para profissionalizar a sua atuação profissional. A egressa não depende dos seus diplomas para atuar como professora particular, mas o seu valor simbólico a auxilia a reafirmar o seu valor como profissional. A formação em música também foi importante para Bintu, que, a partir do incentivo de sua mãe, assumiu que queria traçar o seu percurso dentro da área de música, investindo na carreira com maior seriedade. Brian Braga afirma que só se firmou na área, a partir do momento que compreendeu as regras do jogo, que precisava aprender a administrar a própria carreira para alcançar êxito. Dragão colhe os frutos de um planejamento estratégico para se inserir na área de música. Da mesma forma Salomé planejou o momento que vivia na Itália no momento da entrevista. Sophie Reed calculou o risco que correria ao deixar um emprego estável para recomeçar um novo momento de estudos, que pode proporcionar a ela uma maior projeção e melhores oportunidades de trabalho, que podem atingir ou se aproximar do seu “sonho de princesa” de ser camerista. Joshua e Johnnguitar buscaram aproveitar as oportunidades que foram surgindo no mercado no qual estavam inseridos. Estavam abertos às diversas possibilidades, ao envolvimento com projetos totalmente distintos, aos diversos nichos.

Harmonia relata que, durante muito tempo, a sua única estratégia para se inserir na área de música estava relacionada ao saber fazer. Aos poucos o egresso foi se conscientizando que, se não soubesse agir, não teria êxito na área.

Eu sempre fui um músico que pratiquei muito. Aí chegou um tempo da minha profissão, que eu percebi o seguinte: que não adiantava eu ser apenas um grande músico, eu precisava me desenvolver na área, no relacionamento com os outros músicos, me aprofundar no que é ser um empreendedor. Eu tive que desenvolver esse meu lado empreendedor, para que eu pudesse me desenvolver como músico, senão, eu teria que abandonar a minha profissão (HARMONIA).

O egresso narra que, quando decidiu criar sua escola de música, como não tinha um direcionamento, teve que estudar muito para criar o negócio.

Aqui não tem Sebrae, então eu procurei ler sobre isso. Conversei com pessoas que tinham negócios, pessoas que tinham escola de música já, com contador, tive que procurar uma boa localização, foi uma série de coisas que eu fiz. Tem uma revista que é só de escolas de música, que me forneceu muita informação também (HARMONIA).

Perguntei ao egresso, o que ele achava essencial para a formação na área da música, não apenas pela sua experiência, mas como um educador musical, mantenedor de uma escola de música e pela experiência com o público atendido na escola.

Eu divido essa formação em três áreas principais, certo? A primeira área, que eu acho fundamental, que todo mundo deve ter, é a formação técnica. O músico tem que dominar o seu instrumento, ele tem que se dedicar a parte prática, procurar se atualizar sempre. A segunda área, que eu acho importante, é a formação do empreendedor, do músico ter a noção de poder fazer um negócio. Quando eu falo um negócio, não é só abrir uma escola de música, mas ele sobreviver, saber formar uma banda, saber montar uma estrutura de banda, saber empreender, independente da área que ele for atuar. E a terceira área, que eu acho muito importante, é a questão do marketing, porque como músico precisa saber divulgar o seu trabalho bem, se ater às mídias sociais, ter uma boa visão do seu negócio, de como toca. Tem que saber divulgar o trabalho, senão não adianta nada você ser um excelente músico se ninguém te conhece, se você só toca no seu quarto, entende? Então você tem que ter esse aspecto, tem que saber divulgar o seu trabalho. Hoje em dia, com a internet, é bacana a gente gravar vídeo para o YouTube, mas é importante também tocar. Eu vejo que a música está muito ali dentro do quarto, é preciso sair, levar a música para as ruas, fazer as pessoas sentirem a música de verdade, então acho que são essas três áreas que devem ser desenvolvidas (HARMONIA).

A análise do conjunto de saberes que formam, a partir da proposta de Mandredi (1998), o perfil de qualificação dos profissionais, comprova a asserção de Alves (2008) de que a empregabilidade está muito além do ter um diploma. Se o diploma tem perdido cada vez mais o seu valor para a empregabilidade de egressos da formação profissional nas mais diversas áreas, o que diremos da área de música, que se legitima

pelo saber fazer de seus profissionais. No entanto, a literatura afirma e os resultados de minha pesquisa corroboram, que o saber fazer não é suficiente para garantir a empregabilidade dos profissionais da área de música. Suas características pessoais, sua ousadia, persistência, agilidade na comunicação, no lidar com o outro em suas diferenças e compatibilidades, assim como suas ações diante das oportunidades, dos acontecimentos, da rede de contatos é imprescindível para que o egresso permaneça na área e contribua para o enriquecimento e bom funcionamento do sistema cultural.

6.3 A satisfação dos egressos com o seu trabalho/emprego

De acordo com Bardagi et al. (2006, p. 70), a satisfação profissional de um indivíduo é o resultado da sua “percepção de que o trabalho é uma expressão do seu autoconceito, ou seja, de que é possível, através do exercício profissional, expressar os próprios valores, interesses e características de personalidade”. Para as autoras, aspectos como a queda do trabalho formal, a maior competição entre os pares, a exigência cada vez mais acentuada por qualificação e a necessidade de experiência, têm influenciado negativamente a satisfação profissional dos indivíduos. No entanto, para aqueles indivíduos que justificam o seu nível de satisfação profissional pelos aspectos internos, os aspectos negativos do mercado de trabalho perdem suas forças.

Estes indivíduos, por estarem pessoalmente mais identificados com a profissão, apresentam maior disposição para lidar com as condições do mercado de trabalho e também assumem uma postura de maior responsabilidade sobre a sua inserção profissional. Por outro lado, alguns estudantes supervalorizam as condições do mercado de trabalho e tornam-se desmotivados e menos interessados pela própria profissão ao perceberem dificuldades de inserção profissional (BARDAGI ET AL., 2006, p. 77).

Corroborando as autoras, a maioria dos egressos afirmou estar satisfeita profissionalmente, apesar da desvalorização e das dificuldades da área. “Com certeza, não posso ter sido mais feliz na minha escolha” (PASSARINHA). Tia da música disse que se encontrou na profissão, que precisou ir para Pouso Alegre, abrir um açougue, para então encontrar a profissão que a realizou. Ot Batera afirma que está muito satisfeito também, mas que a área poderia ser melhor: “É aquele negócio de valorização. Mas, creio que toda área tem seus altos e baixos. Para a música, eu acho que não tem muito o que reclamar, não!”

Salomé relata um episódio vivido durante um masterclass na Itália e reflete que a satisfação de poder cantar, de poder realizar um sonho de fazer um curso que sempre sonhou está acima de qualquer insegurança sobre o seu futuro profissional:

A gente fez um jogo e o instrutor pediu para escrever no papel nosso maior medo, e eu escrevi que o meu maior medo era não conseguir viver de música, que eu me perguntava “será que um dia vou conseguir viver de música?”. E o rapaz que fez a dinâmica comigo, virou para mim, olhou no meu olho e falou assim: “querida, você já vive de música, você não percebeu isso? Você está aqui porque você veio estudar música”. Então a gente fica com aquela preocupação “será que eu vou poder comprar uma casa? Será que eu vou ter um carro?”. Mas, no final das contas, isso tudo é muito pequeno.

Para alguns egressos, atingir a satisfação profissional foi um processo. “Hoje sim [está satisfeita], mas, assim, eu já senti muito desânimo também. Mas, acho que, infelizmente, é um pouco normal, tem os momentos de “Ai, meu Deus, o que estou fazendo da minha vida? Não vou ter emprego”. Mas a academia foi um sopro muito bom (SOPHIE REED).

Bintu afirma que entrou na polícia por causa da música e não da carreira militar, e, aos poucos, foi tomando gosto pela carreira.

Eu não me vejo fazendo outra coisa. Às vezes a pessoa fala assim: “é da polícia e tal”. Eu entrei por causa da música, eu não entrei porque eu queria ser um militar. Hoje eu aprendi a gostar e eu sempre fui uma pessoa que tive que estar lado a lado com a disciplina, por causa da educação da minha mãe. Então quando eu cheguei lá, eu não tive problema nenhum com isso (BINTU).

Depois de responder que estava insatisfeito com a área de música, no questionário de 2014, Brian Braga afirmou na entrevista estar totalmente satisfeito com a sua profissão. Perguntei a ele o que havia mudado:

Mudou, teve essa abertura de cabeça, como eu te falei, de amadurecer e entender como é que funciona realmente e saber como isso pode se firmar. Acho que em 2014 eu não tinha ideia ainda, a insegurança de sair de um trabalho que já era seguro para algo que eu não sabia como funcionava. Mas, hoje, eu estou muito satisfeito! Tenho comentado na minha família, com os meus amigos também, que isso é só o começo de tudo e o começo já está sendo muito bom para mim! Eu tenho percebido com mais clareza, aquilo que eu posso fazer, aquilo que o profissional da música deve ou não fazer. Estou muito feliz, sim! Nossa, e não me vejo fazendo outra coisa, trabalhando com outra coisa. Não me vejo desistindo, apesar de ter, sim, seus altos e baixos (BRIAN BRAGA).

É possível perceber que a falta de direcionamento da formação profissional prejudicou o processo de concepção da carreira de Brian Braga. Ele precisou entrar no mercado para conhecê-lo e passar por um processo de amadurecimento pessoal. Para o egresso, como para outros entrevistados, sucesso não é o mesmo que fama, é conseguir atuar na profissão dignamente e levar a música para as pessoas.

Tenho uns amigos de fora da área que falam: “ah, por que você não vai para o The voice? Por que vocês não fazem isso, não fazem aquilo... Aí eu falo: “porque não é essa a ideia”. O que a gente tem conseguido fazer aqui no sul de Minas, uma região escondida no interior de Minas Gerais, em Varginha, cidade relativamente média. Então eu não vejo assim, eu quero estar no Faustão, esse tipo de coisa (BRIAN BRAGA).

Johnguitar também se diz muito satisfeito com a área e sua satisfação profissional vem da clara convicção de que, para se sustentar na área de música é necessário se envolver com diferentes tipos de atividade profissionais. “Estou sim [satisfeito com a área]. Na verdade, o povo fala assim: “*viver de música não dá*”. Eu acho que não é por aí. Desde 2011, mais ou menos, eu vivo só de música, não mexia com outra coisa, seja dando aula, seja tocando, envolvido com projetos, ou gravando”.

No caso de Dragão, ele se diz insatisfeito com a área, uma vez que queria se sustentar exclusivamente como performer, e compreende, como Johnguitar, que para conseguir sobreviver na área, precisaria se envolver com outros tipos de atividades.

Não, se eu não tivesse a Medicina, eu não estava me mantendo aqui. Não no padrão de vida que eu estou, assim, eu poderia, tem amigos meus que se mantém. Mas eu teria que estar fazendo algumas coisas que eu não queria fazer, como, por exemplo, dar aula, como por exemplo, eu teria que estar trabalhando muito mais com produção, com outras coisas, para dar um dinheiro maior para poder me manter, não só com show, só com shows é difícil (DRAGÃO).

Ao analisar a sua satisfação profissional, Nara contrabalanceia a sua satisfação pessoal com as dificuldades de se trabalhar com cultura no Brasil.

Pessoalmente falando, eu estou [satisfeita], porque é como eu falei, pra mim isso é muito mais que um trabalho e emprego, é a minha vida de fato, eu fico satisfeita. Mas, é claro, eu gostaria de estar trabalhando mais. É porque é muito difícil encontrar alguém que trabalha com Cultura no Brasil que fale: “nossa, eu estou super satisfeito!” Profissionalmente falando. Eu gostaria claro de estar trabalhando mais, eu gostaria de não depender tanto de patrocínio. A gente tem que correr atrás, por exemplo, eu tenho um show agora no meio do ano, do [nome do artista] e é isso. É um show que não é caro, mas eu estou aqui, passei a tarde inteira em reunião com possíveis patrocinadores, pedindo assim

mesmo. Pô, a gente precisa disso, aí vai oferecer mil contrapartidas para uma empresa para ela poder te ajudar, sendo que ela vai ganhar muito mais com isso. Porque o que a gente oferece de marketing para eles, por exemplo, eles estão economizando, porque se eles fossem gastar mesmo com comunicação, eles pagariam muito mais, entende? Então assim é bem desafiador trabalhar com cultura. Então assim, dizer que eu estou totalmente satisfeita, eu falo que eu estou satisfeita porque é o que eu gosto de fazer. Meu parceiro até brinca: “se você gostasse de coisa fácil, você teria feito, sei lá, música na Unis, você estava dando aula no Conservatório. Você foi fazer Produção Cultural, na Universidade Federal, interior do Rio de Janeiro...” Então é isso assim, para mim é um desafio muito grande, mas é muito prazeroso. Eu falo toda vez que tem algum evento, toda vez que eu consigo realizar algum evento de fato que eu vejo acontecendo, eu sempre fico emocionada. Eu falo: Nossa! Consegui fazer. Não tenho dinheiro sobrando, nunca tive, também, eu acho, que nunca vou ter também. Já fiz muito projeto colocando dinheiro do meu bolso, enfim. Já tive, entre aspas, prejuízo financeiro, mas pessoalmente falando é prazeroso por isso. Porque eu vejo o quanto que é importante que este tipo de coisa aconteça (NARA).

Como considera Alves (2003), o trabalho dos egressos entrevistados tem outros atrativos além dos níveis salariais. No caso da atuação na área de música, o prazer ligado ao fazer musical, ao poder trabalhar com música e a crença de que trabalhar com música e levar música e cultura para as pessoas é uma ação socialmente importante, que agrega valor à sociedade, são fatores internos importantes que garantem a satisfação profissional. A partir das considerações de Bardagi et al. (2006), muitos aspectos da inserção profissional na área de música influenciam, negativamente, a satisfação profissional dos egressos. Aspectos como a precarização e flexibilização das atividades, a falta de estabilidade, a necessidade de se envolver com atividades distintas na área para conseguir se manter. Mesmo com a influência destes aspectos, a maioria dos egressos se diz satisfeita e, o que parece é que, o conhecimento da dinâmica da área e a decisão por permanecer, apesar dos aspectos negativos, gera satisfação profissional.

Capítulo VII – O efeito societal sobre os percursos de inserção profissional dos egressos

A partir da proposta de Alves (2003), dispus-me a analisar os resultados das entrevistas, a partir de uma perspectiva antropocêntrica, tendo os egressos como o centro das relações entre a sua educação e formação ao longo da vida e o seu trabalho/emprego. A partir disso, é imprescindível reconhecer o efeito societal nos percursos de inserção profissional. Afinal, “os percursos de inserção profissional são socialmente marcados, pois são influenciados por um conjunto diversificado e complexo de variáveis sociais, advindos das estratégias dos atores e ligados às suas trajetórias biográficas e às desigualdades sociais existentes em seu contexto” (ALVES, 2008, p. 188).

Nesta etapa, analiso como os egressos constroem os seus projetos profissionais, considerando tal construção uma construção social; o músico como ser humano e ser social; a aceitação familiar e social das escolhas profissionais dos egressos; a influência dos fatores sociodemográficos como sexo, idade e religião; a influência do lugar e, consequentemente, da complexidade do sistema cultural na condução do percurso de inserção profissional dos egressos; a influência de pessoas e acontecimentos na condução do percurso de inserção profissional; o papel do Estado e dos agentes empregadores; e a relação dos profissionais com a área de atuação.

7.1 A construção dos projetos profissionais dos egressos

Segundo Soares (2002, p.24), a escolha da profissão demanda uma dimensão temporal que precisa ser integrada e compreendida pelo jovem. “Escolher o que se quer ser no futuro implica reconhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes em nossa vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar ou não realizar essas expectativas”. Almeida e Magalhães (2011, p. 206) acreditam que “mais do que escolher uma profissão, eles devem elaborar um projeto de vida e um projeto profissional”.

Para Machado (2006, p. 7-8), o traço que mais caracteriza a atividade humana é a capacidade de projetar. “O modo de ser do ser humano é o permanente pretender ser. Quem não pretende coisa alguma, que não tem meta a ser atingida, verdadeiramente não é”. De acordo com Almeida e Magalhães (2011, p. 206), a construção de um projeto de

vida tornou-se uma necessidade em meados do século XX. As autoras ressaltam o efeito societal sobre a escolha da profissão e a construção dos projetos dos indivíduos.

Entretanto, essa escolha ou essa elaboração de projetos não serão realizadas no vazio, mas sim em meio a uma situação social, econômica, política; sofrendo influências dessas diversas dimensões, inclusive da família. O indivíduo que escolhe está inserido em um determinado contexto, logo o projeto não é puramente individual, uma vez que ele é formado no seio da família e da sociedade. [...] O sujeito experimenta uma falsa liberdade de escolha frente às inúmeras possibilidades de cursos superiores ou técnicos que vêm se multiplicando nas diversas universidades (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 206).

As autoras compreendem, ainda, que a construção da identidade dos indivíduos se dá ao longo dos seus ciclos de vida, ocorrendo dentro de contextos socioculturais, como resultado da interação entre a pessoa e o ambiente.

Já a construção da identidade profissional está diretamente vinculada à identidade pessoal, pois ambas incluem todas as identificações feitas pelo indivíduo ao longo da vida. Sendo assim, a identidade profissional forma-se através da autopercepção que o indivíduo tem dos papéis profissionais com os quais tem contato ao longo de sua existência, principalmente no que diz respeito às identificações com figuras significativas, como pais, familiares e professores (Bohoslavsky, 1998; Lisboa, 1997). Assim, as identidades pessoal e profissional do indivíduo se constituem nesse bojo de relacionamentos e conteúdos que são transmitidos e que vão definir o seu lugar na família e na sociedade. Ora, se a identidade do sujeito se desenvolve na sua relação com o meio no qual está inserido, também a elaboração de projetos será afetada por esse contexto (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p. 206).

Como abordado anteriormente, em relação à identidade profissional dos músicos, Weller (2014) entende que ela floresce desde a infância, unindo as identidades pessoais e artísticas desde a tenra idade. As entrevistas realizadas me possibilitaram acompanhar os percursos de inserção profissional dos egressos dos CEM, identificando suas escolhas profissionais e como os egressos constroem seus projetos de vida.

Os resultados mostraram que o mosaico de percursos de inserção profissional encontrado, ocasionado pela dissociação entre os espaços de educação e trabalho/emprego, é ocasionado, também, pelo efeito societal sobre os percursos. O mosaico proporcionou, também, diversos modos através dos quais os egressos construíram os seus projetos profissionais.

Nesse sentido, Pais (2007, p. 207-208) refere-se aos “dilemas de vida”, situações que decorrem do cenário atual de incertezas, que é outro agente provocador do

mosaico de trajetórias, perante os quais o indivíduo deve tomar decisões que afetarão diretamente a identidade do eu. “Diante de tantas opções, ou de um campo de possibilidades (VELHO, 1981, 1999), o maior desafio, imposto a todo o momento, é escolher.”

Considero, portanto, que construir projetos profissionais envolve escolhas que transformam o “eu” e o “nós” do indivíduo. “A elaboração de projetos vocacionais não é apenas uma tarefa individual, mas faz parte de um processo de maturação do indivíduo que está, inevitavelmente, ligado às transformações ocorridas em sua família e nas estruturas sociais e econômicas (PAIS, 2007, p. 209). A partir disso, a seguir, discuto as transformações individuais e sociais sobre a vida dos egressos dos CEM.

7.2 Músico X ser humano X ser social

Partindo dos pressupostos da educação musical contemporânea, que se preocupa em contribuir para a humanização e emancipação dos indivíduos, estando atenta aos papéis e status que os músicos têm em várias sociedades e culturas, busquei saber dos egressos como eles relacionavam o ser músico, com o ser humano e com o ser social. Considero também nesta análise, que a inserção profissional é uma fase biográfica do ciclo de vida, uma dinâmica de socialização e construção identitária, bem como um processo educativo de desenvolvimento pessoal (ALVES, 2003). A preparação para a vida profissional está totalmente atrelada ao desenvolvimento pessoal. A proposta, portanto, é verificar como os egressos se percebem como seres humanos e sociais, a partir da formação musical que tiveram e da sua atuação profissional.

Bachianinha acredita que o envolvimento na área de música a modificou como pessoa, transformando a sua maneira de lidar com o outro, desenvolvendo em si a empatia:

Eu acho que eu sou uma pessoa muito mais humana, de olhar o outro, de querer saber o que o outro está sentindo, de me preocupar. E as pessoas têm uma diferença muito grande. As pessoas da área de música recebem a gente muito bem, de braços abertos. E, tipo assim, tem pessoas com um conhecimento muito grande, mas são muito humildes. E isso eu não vi na área de Biomedicina, o pessoal vive uma disputa muito grande (BACHIANINHA).

Da mesma forma, Dragão considera que a música o fez um médico diferenciado e mais humanizado:

Eu acho que a formação artística, principalmente, me coloca num lugar de sensibilidade pelo outro, que só a Medicina, por exemplo, não oferecia. Porque eu vejo que meus colegas médicos, todos têm uma visão diferente da minha. A maioria, tipo 99%, na minha sala, uma turma de 55 alunos, uns 52, 53 tem uma visão política totalmente diferente da minha. Como que eu digo, sem ofender, uma visão menos humanista, não sei se é a palavra certa. Mas, eu acho que o conservatório, a arte em si, o fato de eu trabalhar com sensibilidade, uma coisa mais abstrata, de ver o outro com um lado mais de sentimentos, me coloca no lugar de mais sensibilidade, mais empatia com os problemas e sofrimentos do outro e a forma de eu tratar o outro e de pensar no outro, eu acho que muda a partir disso (DRAGÃO).

Passarinha reconhece a necessidade de estimular a sensibilidade do ser humano. Ela afirma que sempre foi muito humana, mas a partir do momento que começou a se envolver com música e conhecendo pessoas envolvidas, com todas as suas sensibilidades e particularidades, foi se tornando muito mais humana e percebendo que a sua missão é estar nesse meio e cantar. “Eu tentei várias outras coisas e tudo me trazia para a área musical. Eu sinto como um dever mesmo trabalhar com a música, cantando e lecionando, porque eu também gosto dessa parte de ensinar a música”. As atribuições humanas e sociais que Sophie Reed adquiriu por meio da música a fizeram optar por atuar na área.

Eu já me perguntei muito se eu queria fazer outra coisa, só que eu acho que a música não só me possibilitou passar por muita coisa, que pelo fato da gente ser mais sensível, a gente acaba trazendo para a gente, mas também me possibilitou a questão social, de conhecer outras pessoas, que é uma coisa que eu gosto muito, conhecer outros lugares. Então, eu acho que eu juntei as coisas que eu queria e falei “acho que música é um rumo legal” (SOPHIE REED).

Ju_acord também acredita que a música muda as pessoas. Ela percebe que, por exigir um estudo diário, uma disciplina, a música modifica a forma como as pessoas encaram os desafios.

Eu acho que a música me completou. Não sei te explicar bem que sentimento é esse, mas eu acho que com o curso de música foi mais fácil para eu trabalhar depois, a questão da inibição, a facilidade de chegar nas pessoas, isso tudo foi a música que me ensinou, eu não sei como seria sem a música (JU_ACORD).

Salomé considera a música como um caminho muito profundo, e, falando especificamente sobre o processo do canto, trata-se de um caminho de autodescoberta, autoconhecimento e autoconstrução. E, para você atingir o outro com a sua arte, esse

caminho é obrigatório, pois para que você atinja o outro, você precisa primeiramente ser atingido.

O canto está ligado a muitas coisas, à saúde, ao seu comportamento, a tudo. Eu me lembro que a Marília Vargas sempre falava: “a voz é só 30% de um cantor os outros 70% tem um caldeirão de coisas no meio”. Então, quando você escolhe fazer uma estrada como essa, você está ligado a coisas muito profundas de personalidade. Geralmente, tem-se uma personalidade um pouco mais exibicionista, porque se você não fosse assim, não ia ser cantor. Quem está no palco querendo ser visto, não ia ser cantor se não fosse exibicionista, então somos todos um pouco exibicionistas. [...] para você emocionar alguém, você tem que estar emocionado. Para você provocar um sentimento em alguém, para você sensibilizar alguém, você tem que se sensibilizar, você tem que estar vulnerável no sentido da palavra, receptivo à arte e à música, ao texto, à mensagem. E aquilo flui em você, e, através de você, a mensagem chega para outra pessoa. Então é uma estrada de construção; ser musicista, ser cantor lírico dói, dói (SALOMÉ).

Como na literatura, Bintu acredita que não se pode separar o desenvolvimento musical do desenvolvimento pessoal. Para o egresso, a música ajudou-o a controlar a sua agitação e também foi responsável por uma integração social e consequentemente por sua ascensão social:

Eu acho que não dá para separar isso. Vou te dar um exemplo, hoje na banda que eu trabalho, nós somos seis músicos só daqui de Diamantina que estão em Belo Horizonte e, a maioria, participou da banda Mirim ou aqui do conservatório. Então, a gente já tinha essa vivência, mesmo os mais velhos, e todos nós somos de famílias carentes, famílias humildes. A música me ajudou em relação à minha formação, eu era um menino muito ligado, muito 220, e a música me deu uma acalmada. E a convivência com pessoas mais velhas, de culturas diferentes, isso tudo vai agregando muito. Eu acredito que, se não fosse a música, eu não teria essa evolução que eu tive como pessoa e até financeiramente mesmo, de conseguir, de conquistar o que eu conquistei, não foi muito, mas eu sei que pelas dificuldades do dia a dia, pela crise que a gente vive hoje, eu acredito que eu consegui fazer muita coisa que eu não imaginava (BINTU).

Nara acredita no poder de transformação social e humana da música e na diferença que um profissional da área de música pode fazer no mundo, em qualquer atividade que estiver executando:

A arte para mim é um estado de espírito, é uma forma de melhorar um pouquinho o mundo, seja tocando uma música, eu acho que a gente já faz diferença, seja a gente dando aula pra uma criança, eu acho que a gente está fazendo diferença no mundo e seja produzindo um evento. Eu falo que produção também não é só fazer um evento, eu acho que a

gente tem que tentar usar esse dom, essas ferramentas que a gente tem para fazer alguma diferença ao nosso redor. Então por isso que eu falo que as coisas não estão separadas, é uma coisa só. E é claro que a Produção interfere, o curso principalmente. Eu falo que o curso de Produção Cultural me fez crescer muito mais como pessoa, principalmente. Quando eu falo para as pessoas que estudei Produção Cultural, muita gente pensa: “ah que legal, você aprendeu a fazer evento”. Eu falo: “não, eu aprendi a ser gente”, porque a gente aprende o que é a cultura (NARA).

Por todos os aspectos relacionados pelos egressos, considero que eles reiteram a crença no poder de humanização e emancipação da educação musical em suas vidas, se afirmando como melhores seres humanos e seres sociais ao escolherem trilhar o caminho da música. Na opinião dos egressos, a música os transformou principalmente pelas vias da sensibilidade e disciplina. Tais convicções levam os entrevistados a buscar fazer a diferença na sociedade através das suas atividades profissionais.

7.3 A aceitação familiar e social das escolhas profissionais

Considerando que o trabalho na área de música é, historicamente, precário e flexível e que, conseqüentemente, existe uma desvalorização da música como atividade profissional, consultei os egressos sobre como eles vivenciaram a aceitação familiar e social de suas escolhas profissionais. Bachianinha avalia que a aceitação social foi bem mais difícil, muitos a consideram “louca” por deixar de exercer uma profissão que tem uma distinção social muito maior do que a que ela tem como musicista. Já seus pais aceitaram muito bem, apesar da mãe hoje dizer que não acreditava que ela conseguiria ganhar dinheiro com a música. “Ninguém bota fê na música”.

Bintu afirma que sempre teve muito apoio dos pais, apesar do “puxão de orelha” que levou da mãe quando ela percebeu que ele queria realmente ser músico: “não, se você quer estudar, vai estudar direito, e vai ter uma formação nisso”. Na época da escola teve problemas com alguns professores que consideravam que a educação tradicional tem que ser prioridade, quando faltava aula para participar de alguma apresentação. “Acredito que tenha [que ser prioridade], até certo ponto”. No dia a dia, o egresso se apresenta como músico, só fala que é militar quando precisa de uma receptividade maior, no caso, por exemplo, de socorrer pessoas. “Por questões de trabalho, está tendo um evento, ou um amigo passou mal, essas coisas assim”. Segundo Dragão, apesar de atuar em profissões com extremos de valorização, a aceitação de sua

família por sua escolha pela música foi bem natural, porque eles sabiam desde sempre que ele queria fazer música e isso já era algo acordado entre eles:

Eles até pensaram que eu ia desistir, ou depois que eu comesse a fazer Medicina, eu ia desistir, mas não aconteceu. Eu voltei para o conservatório depois que eu passei em Medicina, e aí eles pensaram que eu ia desistir durante o curso, mas eu não desisti. Até depois eles falavam: “*você vai começar a ganhar dinheiro, vai ver o que é bom, e não vai mais querer mexer com isso*”. Mas sempre foi meu sonho, e eles sempre me apoiaram, “*se é o que você quer, seja feliz*”. E eu acho que eles não eram tão preocupados pelo fato de eu já ter me formado, sabiam assim, que se eu precisasse de dinheiro, eu não ia passar necessidade na vida, porque isso já ia me dar uma segurança. Se eu tivesse só feito música, eu acho que com certeza eles estariam com essa preocupação sempre: “*será que ele vai passar necessidade?*”, porque não é um campo que, tradicionalmente, tem muito retorno financeiro (DRAGÃO).

O relato de Dragão demonstra que, por mais que ele não tivesse problemas com a aceitação de sua família, o fato de ter duas formações, sendo uma extremamente valorizada, fez toda a diferença para tal fato. Com relação à sua aceitação social, o egresso afirma não ter tido muitos problemas, apesar de que, ao chegar no Rio de Janeiro, buscou “experimentar novas coisas”, que, às vezes, causava estranheza nas pessoas. O autoconhecimento foi imprescindível para que Dragão reconhecesse seus caminhos musicais.

Um dos motivos de caminhar para o lado mais pop é porque eu estava numa descoberta minha. Quando eu saí de Montes Claros, fui descobrindo um pouquinho o que sou, porque sempre morei com meus pais, então sempre fui muito assim, de comportar do jeito que eles queriam. Então quando fui morar sozinho e viver minha vida e me descobrir, foram anos assim, eu fui descobrindo gostos novos por visual, por roupa, por cabelo, por tudo. E tudo isso refletiu na música e refletia também na sociedade. Às vezes, atendendo um paciente, eu estava com cabelo laranja, ou platinado, ou grande, tudo isso às vezes as pessoas estranhavam. Mas, assim, nunca tive problemas em arranjar emprego, ou para trabalhar. É claro que tem uma resistência, uma galera preconceituosa, dependendo do seu visual, do seu estilo, mas eu acho que foi um dos motivos que eu caminhei para o pop, porque era um lugar que já se aceitava o diferente, onde eu estava me sentindo mais confortável, porque eu via artistas mais ousados esteticamente (DRAGÃO).

Joshua e Ot Batera afirmaram que nunca tiveram problemas dentro da família, tiveram apoio sempre, inclusive financeiro. “Eles me ajudaram a vir para Uberlândia, porque não tinha como eu vir sozinho, porque eu não trabalhava antes. Eles deram um

jeito lá para me ajudar a me sustentar, não tinham tanta condição assim, mas mesmo assim me ajudaram” (JOSHUA).

Salomé despertou o desejo por ser cantora desde a tenra infância. Porém, o contato social foi fazendo com que ela ocultasse seu desejo por um tempo. “é muito difícil a gente, na sociedade que a gente vive falar ‘eu quero ser cantora!’ Durante muito tempo, quando você entra no ensino médio, você vê seus colegas estudando para medicina, engenharia e decide outra coisa, eu queria fazer veterinária”. A cantora afirma que sempre encontra pessoas que a questionam sobre sua escolha, mas que ela tem uma postura tão decisiva, que as pessoas que estão próximas nem ousam a questionar.

Salomé: As pessoas nem ousam abrir a boca, porque eu já mostro que eu estou tão decidida, que é aquilo que eu quero, que eu faço, que dá certo, porque eu amo, que as pessoas nem se atrevem a abrir a boca. Algumas vezes o meu pai já tentou me falar “ah faz um outro curso também” e engraçado, ele que me influenciou. A minha mãe também tentou esboçar e eu já...

Eu: Fez um escarcéu de cantora, de soprano (risos)

Salomé: Não... A gente tem um caráter forte... É difícil, né?!

Johnnguitar relata que, atualmente, sua família tem uma relação de total respeito com a sua profissão, mas no princípio, nem a matrícula no CEM os pais quiseram fazer. Somente no seu recital de formatura que eles viram o seu trabalho e começaram a dar valor. Na época que prestou vestibular, sua nota dava para se inserir no curso de medicina. Muita gente o incentivou a entrar no curso, mas ele não quis. “Eu não posso nem ver sangue, se eu vejo sangue, eu desmaio”. Optou então pelo curso de administração, começou a fazer, mas depois percebeu que estava fazendo o curso só por fazer e resolveu desistir. “o povo ficou doido: ‘não é possível, você está ficando doido, de mexer com música’. Foi uma briga, ‘isso não vai te dar dinheiro’. Minha mãe tem o maior remorso de falar isso, porque, hoje, eu estou bem estável [...] eu vivo muito bem, sabe, eu tenho uma renda muito boa”. Como Bintu, Johnnguitar se intitula músico sempre, inclusive em suas transações comerciais. “Para comprar um terreno eu exigi: ‘você vai pôr músico, vou fazer questão’. Teve uma vez que eu fui comprar alguma coisa à prestação, e a mulher não quis me vender, porque eu era músico da noite. Eu fiz questão de comprar do mesmo jeito, em outro lugar”.

Sophie Reed também é sempre questionada sobre a instabilidade da área e considera que hoje essa instabilidade é geral, que não apresenta muita diferença com relação a outras áreas profissionais:

O núcleo [familiar] foi bem tranquilo, algumas pessoas que, que não são núcleo, às vezes ficam “ah, mas... dá dinheiro? Não é muito instável?” E, assim, é aquela coisa: que carreira que não é? Todo mundo está ficando cada vez mais especializado e, se você é filho, primo de alguém que é famoso, importante, você já ganha uns pontinhos a mais também ali. Então, são elas por elas, eu vejo que a música cobra uma dedicação diária maior, mas não há muita diferença (SOPHIE REED).

Mesmo vindo de uma família de pessoas envolvidas com a música de forma não-remunerada, Harmonia relata as dificuldades que enfrentou ao assumir sua escolha profissional dentro e fora da família.

Isso é um desafio também e eu acho que é o Ponto Central. Não é que eu venci, é que eu tenho que vencer todo dia. Porque o músico está sempre na desconfiança, né? Primeiro, eu tive que vencer a barreira familiar, apesar de uma família de pessoas que tocam instrumentos musicais, no início foi muito difícil eles aceitarem um músico na família. Inicialmente, dentro de casa mesmo, a minha mãe, às vezes, queria que eu tentasse outra coisa que fosse mais segura: “Ah, vai para o exército, vai virar músico do exército, que dá dinheiro”. Não tenho nada contra, mas não era meu sonho. Então, até hoje, a gente nota, as pessoas “Ah, você vive só de música?” Certas coisas assim. Mas eu noto que, a partir do momento que eu abri a escola e a escola foi se estruturando, foram acabando esses comentários. As pessoas começaram a ver que eu sou um empreendedor. Mas, assim, eu tenho que viver com isso a todo momento, sabe, as pessoas acham que música é muito fácil, que ensinar música é muito fácil. Eu sinto que está havendo uma mudança e que está crescendo o respeito, mas é algo que eu tenho que lutar diariamente, com esses preconceitos, digamos assim (HARMONIA).

É perceptível que o grande questionamento da sociedade com relação à área de música tem a ver com a instabilidade e a falta de formalidade. Harmonia só começou a ser valorizado e respeitado pela sua escolha profissional, a partir do momento que se mostrou estável, que adquiriu um status de dono de escola de música. Mas ele reconhece que esta é uma luta para toda a vida. O relato de Tia de música confirma tal percepção, uma vez que a egressa entende que a família reconheceu sua escolha profissional por ela ser professora de música e não performer, ela tinha um emprego e estabilidade.

Quando eu comecei a estudar música, acharam que era só por estudar, que não ia seguir para nada. Eles até se surpreenderam, acho que positivamente, quando eu comecei a trabalhar com música, quando eu comecei a dar aula, porque aí era diferente de você ser músico, você é uma professora de música, tem um trabalho. Você é profissionalizado, o músico é um marginal. O professor não, né. Apesar que hoje é tratado como, mas enfim aí é outra questão. Enfim, eu consegui um cargo e acho que causei até um certo espanto positivo para as pessoas. E hoje eu sou respeitadíssima na minha família (TIA DE MÚSICA).

Nara relata que sempre teve dificuldades de aceitação da família, chegou a ser bastante reprimida, mas entende que, numa visão macro, isso é resultado de um país que não valoriza a cultura.

Ah não, nunca foi. Quando eu era adolescente eu tinha muita dificuldade, principalmente com a minha mãe, que é evangélica. Então ela me colocou no conservatório com aquele objetivo, eu acho, da filha tocar na igreja. E, ao invés de eu tocar na igreja, eu comecei a tocar em bar. Então ela já foi me buscar brava, eu tocando na noite, eu morri de vergonha e isso eu já com 17/18 anos. Quando eu tinha uns 19 anos ela começou a entender um pouco mais e aceitar, ela viu que eu não estava fazendo nada de errado. Porque, até mesmo, eu não bebia, eu era super careta também, eu ia tocar, mas eu só queria tocar, não queria fazer mais nada. Só pensava nisso, mas ainda assim foi difícil. Eu lidei com colegas escolhendo profissões entre aspas rentáveis, e eu, principalmente para os meus irmãos, todos eles têm profissões digamos assim mais práticas, uma é economista, o outro é biólogo, a outra é psicóloga, são todos bem mais velhos do que eu. (*Sim...*). Eu sou caçula temporã, então o tempo inteiro tinha comparação, lógico. “Ah eu na sua idade já fazia faculdade, trabalhava, tinha um trabalho formal, estável, trabalhava tantas horas por dia, ia para a faculdade à noite e não sei o quê”, tinha sempre essa comparação. Você sempre é visto como alguém que escolheu o lado fácil, como alguém que não quer trabalhar tanto, que não gosta de dureza. E eu vejo que isso é geral, no macro a gente vê falando que o Ministério da Cultura não é importante. Então isso é muito sério e eu falo: “gente não é importante? E os nossos problemas todos são culturais, são socioculturais, vocês não estão entendendo!” Eu tive muita dificuldade em casa de aceitação, não a ponto de não quererem que eu fizesse, de quererem me impedir, mas de ser sempre alvo de crítica, eu lembro do meu pai, meu pai faleceu recentemente, mas eu lembro dele falando para mim: “porque você não faz uma coisinha aqui mesmo, faz uma faculdade ali de alguma coisa, porque você não arruma emprego aqui”, mas eu falava: “ah, eu não quero isso”. Eu cheguei até a me sentir mal. “Será que eu deveria estar trabalhando com qualquer outra coisa mais fácil? Que me dê um retorno maior financeiro e mais rápido assim?” Mas não conseguia mesmo, não dava certo. E, mesmo hoje depois de formada, o meu trabalho é visto como piada, não para minha mãe, e para o meu pai já não era mais, ele já tinha entendido melhor. Minha mãe hoje, claro que já é diferente, morre de orgulho, já entende mais a dimensão da coisa, mas para os meus irmãos, eu sei que tem ainda aquela coisinha: “você gosta mesmo é de uma farra, você gosta é de um show” (NARA).

Passarinha conta que hoje seus pais são muito tranquilos em relação à sua escolha profissional. Ela conta que seu marido também é músico, violonista de sete cordas, e que eles já comprovaram que é plenamente possível viver de música, que hoje, vivendo em São Paulo, eles trabalham com música o tempo todo. Mas que já houve muita resistência por conta da família, tanto que ela já passou pela faculdade de Letras, de Turismo, já prestou vestibular para Direito e só conseguiu assumir a música quando foi

morar em Minas Gerais. Como Nara, ela ressalta as dificuldades de se viver de música num país que não valoriza a cultura.

Difícil ainda, visto que estamos num país que não valoriza a cultura. Estamos nesse barco da cultura, é bem difícil pensar que a nossa área é deixada por último, último, último, último recurso, sendo que, a meu ver, ela é tão importante quanto educação, saúde. Elas são todas conjuntas, porque uma habilidade cultural artística alimenta o lado psicológico, que deixa a pessoa saudável, faz a pessoa ter mais interesse até pela própria educação, para o estudo. Isso a gente pode ver pelas grandes cidades, pelos grandes países. Eu acho que socialmente o Brasil ainda, nossa sociedade precisa entender melhor como funciona a cultura. Mas eu estou no momento que eu estou muito rodeada de pessoas que pensam como eu, então isso facilita, porque elas valorizam muito o meu trabalho. Então, é difícil viver de música, mas é muito possível, muito possível. Tanto que eu estou aqui, eu e meu marido, a gente está aqui para dar prova (PASSARINHA).

Os relatos dos egressos me fazem concluir que a desvalorização histórica da música como uma área profissional, tornam os percursos de inserção profissional dos egressos da formação profissional da área mais penosos e difíceis. As trajetórias dos egressos são permeadas por estereótipos e pela falta de entendimento deles mesmos que acabam por trilhar caminhos que poderiam ser dispensáveis, ao buscar se inserir em outras áreas que são mais “aceitas” pela sociedade, e que, como afirma Alves (2003), não agregam valor ao percurso, como nos casos de Johnguitar e Passarinha. Alguns passam por constrangimentos desnecessários, como Nara, quando se decidiu por atuar em barzinhos, e gastam uma energia extra, buscando autoafirmação, respeito e valorização pelo seu trabalho, como Harmonia e outros relataram. Os resultados de um estudo anterior (PIMENTEL, 2015) mostraram que a maioria dos egressos do CEM, que atuavam em outra área profissional, tinha atividades profissionais estáveis e os resultados corroboram que a falta de estabilidade das atividades da área são o maior motivo de questionamento da sociedade. É possível que muitos egressos passem pela mesma situação e não tenham a mesma disposição que estes tiveram para impor sua vontade e lutar por sua escolha ou, simplesmente, não tiveram a possibilidade de escolher. Na maioria dos casos, os aspectos internos, como o prazer de se trabalhar com música e o reconhecimento do valor social da profissão, foram os motores de sustentação dos egressos para que permanecessem na área.

7.4 A influência dos fatores sociodemográficos

Os documentos que regem a formação profissional no Brasil, garantem que formação profissional é um direito universal do cidadão brasileiro, uma política de acesso às conquistas científicas e tecnológicas da nossa sociedade. Nas últimas décadas, acompanhamos no Brasil e em outros países do mundo, um processo de democratização da educação, que ampliou o acesso a estratos da sociedade, que antes estavam distantes desta realidade, acesso aos diversos níveis de educação. No entanto, é preciso considerar que tal conquista é um processo longo, que demanda não apenas o acesso, mas o acolhimento de toda a sociedade, a fim de que a diversidade cultural e o respeito às diferenças sejam vivenciados e praticados, tanto nos espaços de educação como em toda a sociedade. De acordo com Alves (2008), apesar da generalização do acesso a todos os estratos sociais da sociedade, o desenvolvimento e progressão escolar dos alunos não são indiferentes às características sociodemográficas de sua família. Da mesma forma, o acesso ao trabalho também se condiciona à influência dos fatores sociais.

Pensando dessa forma, Alves (2003) aponta os fatores primários (nível de escolaridade e setor de produção) e secundários (idade, sexo e lugar), que estão totalmente ligados às influências dos fatores sociais. Os resultados de estudos anteriores (PIMENTEL 2015; 2017) já haviam demonstrado a influência destes fatores na inserção profissional dos egressos. O imperialismo cultural da música erudita ocidental na nossa formação profissional contribui para um mercado de trabalho do músico brasileiro ser essencialmente masculino (SEGNINI, 2011), e afasta pessoas imersas e interessadas em músicas de outras culturas. Com tudo isso, perguntei aos entrevistados se eles acreditavam que fatores como sexo, raça e idade interferem em suas relações profissionais. Bachianinha afirma já ter sofrido preconceito no seu ambiente de trabalho, em relação à sua raça, comprovando que sua progressão e sucesso escolar como aluna não foi indiferente às suas características socioeconômicas:

Eu estava no condomínio uma vez dando aula e as pessoas não esperam por uma professora negra. Várias pessoas que eu fui dar aula, que não me conheciam, que outra pessoa me indicou, eles não esperam. Tem crianças que eles não têm convivência, isso é verdade! Os meninos pegam no meu cabelo e ficam assim [demonstra com as mãos] meu cabelo é chacheado, né... eles ficam assim [demonstra com as mãos]. Alguns dizem: ‘nossa, como é macio! Eu não vejo quase ninguém com o cabelo assim!’ Então, assim, eles não têm convivência com pessoas negras. Aí eu estava lá no condomínio, isso aconteceu duas vezes, a menina perguntou se eu trabalhava em casa de família lá, que ela estava

precisando de outra, para eu indicar. Acredita? [risos] E outra vez alguém me perguntou se eu era manicure, se tinha vaga para fazer a unha... são vários casos. Então, essa questão de uma pessoa negra ter uma grande formação, tipo, de onze anos em música, ser bem formada, muitas vezes eles não esperam (BACHIANINHA).

Ressaltei à Bachianinha o fato dela ser mulher numa profissão predominantemente masculina, e o violão ser um instrumento tocado predominantemente por homens. Ela disse que anda pela cidade inteira dando aulas e o fato de ser mulher causa estranheza. No entanto, ela percebe uma vantagem em ser mulher em sua atividade profissional. Segundo a egressa, há uma aceitação maior das professoras, porque, normalmente, as mães não deixam meninas, principalmente adolescentes, fazerem aulas com homens. Muitas vezes quando ela não tem disponibilidade para dar aula, ela indica um determinado colega de trabalho e, muitas vezes, as pessoas recusam pelo fato de ser homem e não terem confiança de deixá-lo sozinho com seus filhos.

Sophie Reed relata que passou por situações desagradáveis por ser mulher.

Tiveram umas situações meio chatas, tipo, às vezes eu estava no ensaio da faculdade e o maestro começar a cobrar de mim e esperar que eu tivesse uma reação um pouco mais emotiva, por exemplo. Não aconteceu, mas eu já vi acontecer. Durante o curso da faculdade, tinha um professor, e ele pegou muito no meu pé eu falava “ah, tá”, e pegou muito no pé de uma outra moça também, e mais de uma vez, ela no meio ensaio, abaixava a cabeça, e começava a chorar. E tem uma situação que aconteceu há pouco tempo, eu estava fazendo aula, o professor deu em cima de mim, tipo “vamos sair para tomar um café depois?”, aquela piscadinha. “Porra, eu estou fazendo aula aqui com você, eu quero aprender com você, não quero sair com você”. Mas isso não necessariamente por eu tocar fagote, mas por eu ser mulher. [...] E as madeiras, até que tem uma quantidade ok de mulheres, agora, por exemplo, na academia, nós temos duas mulheres que tocam metais. Cara, elas nunca me contaram nenhuma história assim, mas você vê que já passaram por muita coisa. Tanto que, à primeira vista, você olha e fala: “poxa, elas são bem masculinas”, como se fosse uma autodefesa, e você conversa com elas e vê que não tem nada disso. Eu vejo também, que às vezes, as mulheres que eu conheço, são mais fechadas, elas evitam sair muito com o grupo e isso acabou fazendo com que desenvolvesse um lado da minha personalidade, sou sempre muito franca (SOPHIE REED).

Os relatos de Sophie Reed revelam exemplos de assédio moral e sexual que mulheres vivem no meio musical. A egressa relatou que precisou criar medidas de autodefesas para viver bem as relações profissionais nestes ambientes. Salomé também relata episódios em que sofreu assédio sexual e considera que a mulher precisa estar preparada para viver isso sempre. Com relação a questões raciais, a experiência da egressa

no projeto vocacional, que atuou como orientadora demonstra que, dar acesso aos diversos tipos de estratos sociais, não significa uma real atração destes estratos e uma real inclusão.

Eu acho que a música ainda é, silenciosamente racista, mesmo dentro das comunidades, porque eu lembro que eu orientava e esse projeto era aberto à comunidade. Mas aqueles que chegavam para as orientações de grupo eram sempre os brancos. Eu não sei se por uma questão de autoestima, é uma coisa tão profunda, eu me lembro que eu olhava para minha sala eu falava “cara, eu estou ensinando na periferia de São Paulo, que é onde tem a maior concentração de pessoas afrodescendentes, e não vejo uma pessoa afrodescendente”. Tinham dois, três, quatro, mas a maioria eram de brancos ainda. Agora dentro do ambiente também de música clássica, também são poucas pessoas afrodescendentes, ainda é um ambiente que reproduz a exclusão que na verdade a sociedade inteira reproduz. Com relação a sexo, sim, sofri assédio de professor de música, sofri, não poderia falar, sofri assédio de professor de música dentro da faculdade e vou sofrer pelo resto da vida. Sofri assédio no Brasil, dentro do conservatório, dentro da UFJF, aqui na Itália e sempre vou sofrer, a gente sempre vai sofrer um assédio (SALOMÉ).

Nara afirma que os principais fatores sociodemográficos que influenciam as suas relações profissionais são idade e sexo. A entrevistada conta que começou a trabalhar muito cedo e, normalmente, é a pessoa mais jovem do seu ambiente de trabalho. No momento da entrevista, Nara produzia um músico com cinquenta anos de carreira, ou seja, praticamente o dobro da sua idade. Ela acredita que a mulher sempre vai gastar mais energia para ser respeitada num ambiente de trabalho essencialmente masculino.

Tem a questão da minha idade e do sexo também. Por exemplo, eu já tive muito estresse em festivais que eu estava à frente da produção, e eu ter que dar uma ordem para algum técnico, por exemplo, o cara virar pro lado e acender um cigarro, entendeu? E eu ter que dar um chique, uma coisa que eu detesto fazer, eu sou muito tranquila, tento tratar todo mundo da melhor forma possível, sou muito zen mesmo. [...] Não sei por que, porque eu sou mulher, então chega um cara e foi o que você falou e ele já deve ter pensado: “Menina você é uma fedelha, uma menina com a metade da minha idade, me dar ordem?” Então é uma dificuldade que eu sinto e que eu tenho. Questão racial, não, nunca senti isso [Nara se autodenomina indígena]. Mas eu acho que, pelo fato de eu ser mulher e ser mais nova sempre, é o problema do modismo no Brasil, né? A gente tem sempre que se mostrar, eu acho que a mulher tem sempre que mostrar mais. Mostrar mais serviço para ser respeitada. E quando você ainda é a mais nova da equipe ou do lugar, isso é uma coisa que pesa. Quando acontece de um cara ser babaca e ficar enrolando, mas aí eu dou um chique e passa. Tem que dar uma, eu já ganhei até alguns apelidos, Indiana Jones, por causa do chicote, porque eu tenho que ser brava na hora [risos] (NARA).

Dragão acredita que o fato de ser branco o levou para determinados lugares, como cantor e compositor, e que, se fosse negro, teria liberdade de ir para outros lugares. “Tem algumas áreas da música que eu não ousa muito ir, porque eu me sinto meio fora do meu lugar de fala”. O egresso comenta sobre a tendência de, normalmente, os compositores serem do sexo masculino.

No Brasil tem a tradição de homem ser compositor e mulher ser mais intérprete. Claro que tem as exceções, mas, é uma coisa que você vê. As cantoras que eu conhecia, a maioria delas tinha esse pé atrás em compor, eu acho que pela coisa da sociedade, também, eu acho que uma coisa que me incentivou foi que eu sempre vi muitos compositores homens, eu me identificava com eles, eu falava “se eles conseguem, eu consigo também”. E eu acho que isso é mais um empecilho que a mulher tem, têm grandes compositoras, claro, sempre teve, mas sempre foram bem menos que homens. No conservatório, por exemplo, você via que quem compunha a maioria eram homens, violonistas (DRAGÃO).

Johnguitar acredita que as condições econômicas de sua família interferiram no seu percurso de inserção profissional. “Eu não tinha acesso a esses outros tipos de música, nem na escola que eu estudava não tinha contato, talvez se eu tivesse em uma escola particular, talvez eu tivesse tido esse contato e começado antes”. O fator religião foi outro fator bastante comentado. Brian Braga, que é católico, considera que sua religião o ajudou a ter uma relação de respeito às diferenças de todas as pessoas com as quais convive. “A minha formação religiosa me ajudou muito. [...] justamente por eu ser firme naquilo que eu acredito que eu consigo respeitar os outros, então, isso é muito saudável”.

Já alguns egressos veem aspectos negativos na influência de fatores religiosos. Passarinha e Salomé afirmam que sentiram a necessidade de se desvencilhar das bases religiosas através das quais foram criadas:

Talvez a maioria das coisas que vivi tenha sido muito mais uma negação de tudo aquilo que me foi imposto. Tem sido uma rebelação, porque, por exemplo, dentro da música a gente convive em um ambiente de muito homossexualismo, principalmente no canto, no canto lírico então, meu Deus do céu! Geralmente no canto a maioria é mulher, a nossa classe a maioria é mulher, mas os nossos colegas, eu tive uma professora transexual de canto, uma das minhas melhores amigas, tem muito homossexualismo, os meus melhores amigos são gays. Então, isso tudo, você convive com a face da moeda que te foi ensinada, entre aspas, que é o pecado, em uma educação católica (SALOMÉ).
Religião é sempre muito complicado, até porque eu vim de uma família de pais muitos religiosos, então sempre houve um embate interno sobre as questões religiosas. [...] continuo católica, mas não praticante. Confesso hoje eu estou um pouco afastada, para tentar me encontrar

nessa questão religiosa e te confesso que também estou na busca mais de autoconhecimento, lendo outras coisas, esse afastamento está me possibilitando mais criatividade, mais coisas artísticas. Também estou cuidando mais de mim psicologicamente, emocionalmente, corporalmente, trabalhando em casa. Então tudo isso vai influenciando para criar um amadurecimento e saber separar um pouco as coisas. No começo, isso era muito conflitante para mim, por causa dos meus pais, porque eu ainda levava muito em consideração essas coisas. Hoje eu estou mais desprendida, e sinto que em função disso a terra fica mais fértil para você, porque arte é isso, né, está justamente nesse campo onde não há preconceitos. A gente vai trabalhar justamente o que não tem! Não tem cor, não tem religião, não tem! A gente tem que estar, tem que seguir sua espiritualidade, religião o que for. Mas tem que ser muito desprendido, senão a gente não consegue se aprofundar. Na época do teatro musical, eu lembro de momentos que eu trabalhava cena que tinha coisa que eu não conseguia fazer por conta de pudores, de coisas morais, por exemplo, que é colocado pra gente e que eu tive que quebrar em mim, pra conseguir exercer minha função artística né, que, às vezes, socialmente não é entendido (PASSARINHA).

Harmonia percebe que sua crença religiosa muitas vezes é motivo de preconceito, com relação ao seu trabalho como professor de música e dono de uma escola de música.

Sempre achei que a música rompe todas as barreiras. Por exemplo, a gente teve uma apresentação no final do ano passado, com os meus alunos, que teve de tudo, teve funk, teve música gospel, música católica, teve tudo. Então, eu sempre digo que a música vence todas as barreiras. Mas, eu sinto, que muitas vezes, por eu ser evangélico, as pessoas meio que desconfiavam de eu ser professor, entende? Por exemplo, num dos trabalhos que eu realizo hoje pela corporação musical, eu tenho que tocar na semana santa, e eu sou evangélico, olha que situação! Então as pessoas desconfiavam: “será que ele vai tocar lá mesmo?” E eu fui lá e toquei, porque faz parte de eu ser profissional, e eu comecei a receber muitos elogios nesse sentido: “você é evangélico, mas eu percebo um grande profissional em você”. E, muitas vezes, durante as aulas aconteciam muitas coisas engraçadas, as pessoas, às vezes, pensam que eu só ensino música evangélica e não, eu ensino o que deve ser ensinado (HARMONIA).

Alguns egressos demonstram buscar um ideal de arte que a humanidade ainda está distante de encontrar. Ao meu ver, a arte ainda segrega, talvez mais do que congrega. O pensamento de que existe uma arte melhor do que a outra, uma música melhor que a outra, ainda se faz presente nos dias atuais. Os resultados enfatizam que democratizar o acesso à educação é apenas o começo para se construir uma sociedade culturalmente diversificada e livre de preconceitos. As dívidas da história ainda são muitas e saber lidar com as diferenças, ainda é um grande desafio para cada um de nós.

7.5 A influência do lugar

O estudo realizado no primeiro ano do doutorado, que deu sequência à análise de dados do *survey* realizado durante o mestrado, e teve como objetivo verificar a influência do fator lugar na inserção profissional dos egressos do CEM, proporcionou compreender a dimensão da rede dos CEM, a particularidades dos lugares e da relação de cada CEM com sua localidade, assim como das diferenças entre sistemas culturais e o que isso influi na vida de seus egressos e na sua inserção profissional. Muitos egressos teriam um percurso de inserção profissional bem distinto do seu, se não tivesse nascido em determinada cidade que proporcionou a ele oportunidades de formação musical. É o caso de Bachianinha, Bintu, Brian Braga, Dragão, Guarânea, Johnguitar, Joshua, Ju_acord, Ot Batera, Salomé e Sophie Reed. De outra forma, egressos como Harmonia, Passarinha, Pmtromboniando e Tia de música tiveram que migrar para outras cidades, que lhe oferecessem uma formação musical e o levassem a escolher a música como profissão. Schultz (1973) ressalta migração para a busca de empregos, como exemplo de investimento no homem. No caso da inserção profissional em música, essa migração ocorre não apenas para a obtenção de oportunidades de trabalho melhores, mas também para a obtenção de uma educação musical que atenda aos anseios pessoais e profissionais dos indivíduos.

Dragão entrou na faculdade de medicina determinado a ter um meio de realizar seus objetivos na área de música. O compositor se mudou na mesma noite em que se formou com medo de se acomodar em sua cidade. A migração de Dragão lhe proporcionou cumprir os objetivos e metas estrategicamente planejados durante o curso de medicina.

Eu me formei aí, na mesma noite que eu me formei, depois da formatura, eu fui direto para Grão Mogol. Eu tinha medo de trabalhar em Montes Claros e ficar preso aí, por algum motivo, por morar aí, minha família estar aí, e eu me acomodar. Então, no mesmo dia que eu me formei, na mesma noite eu peguei um carro e fui para Grão Mogol, que era um lugar que eu já tinha dado estágio lá. Aí eu trabalhei lá durante um mês, peguei essa grana e paguei a minha vinda para o Rio. Eu paguei a passagem, fiquei na casa de uma amiga no Rio até eu conseguir empregos e me estabilizar lá. Um mês depois eu já estava morando no Rio, já estava com emprego fixo, trabalhava 72 horas por semana, e deu para juntar uma grana (DRAGÃO).

Após uma temporada no Rio, Dragão percebeu que São Paulo seria melhor para cumprir seus próximos objetivos e novamente migrou.

No Rio é muito mais difícil. Um dos motivos de eu ter me mudado para São Paulo, é porque eu estou fazendo muito mais shows aqui do que lá, quase de dois em dois meses estava surgindo alguma coisa para eu vir pra cá, e no Rio, praticamente eu não fiz show. Eu estava morando lá, tinha contatos lá, mas estava muito difícil, no Rio está muito difícil em vários aspectos, assim, não só pela violência, mas assim está bem quebrado. Em São Paulo, não, desde que eu lancei o disco aqui foi que eu mais fiz shows até hoje, não só na capital, mas cidadezinhas pequenas ao redor e foi um dos motivos que eu quis me mudar pra cá, estava surgindo mais oportunidades eu estava com mais amigos e eu estava jogando em um time daqui e estou praticando esporte agora também (DRAGÃO).

A mudança de Passarinha para Pouso Alegre com a intenção de estudar no CEM, foi crucial para que ela se decidisse pela música como área profissional. De acordo com a egressa, a experiência não foi emancipadora apenas na dimensão profissional, mas também na dimensão pessoal.

Acho que, dentro de mim, eu sempre tive isso, mas existia aquela resistência, um pouco de medo por conta da família, mas eu acho que a parte libertadora pra mim foi eu vir para Minas. A parte libertadora em todos os sentidos, sair de casa, romper o cordão umbilical. E, ao mesmo tempo, o completo aprofundamento na música, onde eu realmente fui para lá para estudar música. Os meus pais estavam cientes disso, a minha mudança foi para estudar música, num dos estados mais ricos musicalmente falando (PASSARINHA).

Depois de cumprir o curso técnico e a graduação em canto, a egressa foi para São Paulo com o intuito de buscar melhores oportunidades de trabalho na área. “Quando vim para São Paulo, eu já vim com a ideia de focar mesmo no trabalho musical. Logicamente que acaba sendo fundamentando mais em aulas inicialmente e depois, na medida de como as coisas foram indo, eu também fui seguindo uma carreira de cantora”. A cantora acredita que no país, para se alcançar maiores oportunidades, precisava migrar para uma cidade maior.

Quer queira ou não, para nós artistas, para ter mais oportunidade, tem que ser cidade grande, né? Tinha que ser Belo Horizonte, no caso de Minas, ou aqui em São Paulo ou Rio, mas ainda São Paulo é mais amplo, eu acho. Aqui tem mais oportunidades de qualquer vertente e, como meu marido já estava aqui, na época a gente não era casado ainda, mas ele já tinha vindo para cá, e a gente já morava junto em Minas, aí não demorou muito para eu vir para cá e a gente seguisse. Ainda estou

no caminho, porque não é fácil. Mas o importante é que estou aqui trabalhando com isso (PASSARINHA).

Mudar-se para Pouso Alegre também modificou a vida de Tia de música. A egressa foi para a cidade com o marido e os filhos tentar uma vida nova, lá encontrou o CEM, descobriu sua profissão e, mesmo após a morte de seu esposo, com seus filhos já morando fora, não pensa em se mudar de lá:

A gente, realmente, foi muito bem acolhido em Pouso Alegre. Aqui eu fui muito feliz, eu sou muito feliz. Fiquei sozinha aqui, até quando meu marido faleceu, muita gente perguntou: “Mas e agora? Você vai embora?” Não, eu fiquei lá no ABC, eu tenho minha família lá, mas meu trabalho é aqui. Meus amigos estão aqui, eu vou ficar aqui. Então, assim eu sou muito feliz aqui. Me encontrei mesmo aqui na cidade (TIA DE MÚSICA).

Salomé já migrou para São Paulo e agora vive na Itália com a intenção de se profissionalizar como cantora lírica, sendo que tais mudanças compõem a estratégia de construção de sua carreira.

São Paulo foi na verdade um gancho para mim, para eu conseguir vir para cá, porque, como eu não venho de uma família rica, eu venho de uma família classe média, inclusive a minha mãe pagando faculdade particular para minha irmã, não conseguia me ajudar mais. Eu fui para São Paulo e lá eu trabalhei, eu dei aula em conservatórios particulares, em escolas de música, no Centro Musical Santa Cruz. E lá eu juntei um dinheirinho para poder vir para cá fazer meu primeiro intercâmbio de língua. Eu já tinha estudado italiano, formado em italiano na Cultura Italiana de Juiz de Fora, e eu juntei a grana para poder vir para cá e fazer a prova, fazer primeiro o intercâmbio, depois, esse ano, eu vim, e fiz a prova para poder estudar (SALOMÉ).

Pmtromboniando declara que ter estudado música em lugares diferentes foi essencial para sua formação: “Olha, eu vou dizer, por eu ter estudado em localidades diferentes, eu acho que isso me ajudou bastante, eu fui pegando um pouquinho de cada coisa”. Portanto, o lugar ou os lugares pelos quais o indivíduo passa, são fatores importantes para moldar a sua visão de mundo e a sua relação com a música. Os sistemas culturais nos quais os percursos de inserção profissional dos egressos se inserem, foram imprescindíveis para a definição de suas atividades profissionais.

7.6 A influência de pessoas e de acontecimentos

A partir da análise do meu percurso de inserção profissional, propus no constructo conceitual cinco elementos subjetivos que se destacaram no meu percurso: subjetividade, motivações e expectativas, oportunidades, rede de relacionamentos e escolhas. Ao analisar os percursos de inserção profissional dos egressos do CEM entrevistados, percebo a importância de se incorporar a este conjunto de elementos subjetivos, os acontecimentos de natureza diversa, que ocorrem durante os percursos e podem desviar os caminhos dos egressos. Nesta parte, analisaremos a influência das pessoas e dos acontecimentos no percurso de inserção profissional dos entrevistados.

Alguns egressos apontaram professores que fizeram a diferença em suas vidas e os inspiraram a seguir a carreira na área de música.

O Tião Andrade, do conservatório, ele tem um jeito tão humilde de ensinar, um jeito assim calmo, com aquela paciência, e ele passa aquela confiança, que pode ser uma peça de oito folhas, com um grau de dificuldade muito grande, mas ele passa uma confiança para você vai aprender! (BACHIANINHA)

Muitos alunos não gostavam das aulas dele, porque eram mais faladas do que tocadas, a gente mais trocava ideia do que tocava. Isso me ajudou muito a abrir minha cabeça, porque a gente conversava sobre todas as possibilidades que a música pode dar. Como que a bateria e a percussão se encaixam nisso tudo. Para mim foram aulas muito boas (BRIAN BRAGA).

Teve uma professora de piano, a Denise Martins, que admirava como ela percebia a sonoridade do piano e me fazia pensar música. Eu pensava: “Olha, tem mais coisa que dá para tirar, ela percebe mais coisa além da partitura”. Ela me influenciou positivamente a ver a música assim, como ela é mais rica, é além do que está ali no papel (GUARÂNIA).

O meu professor de violino da época de conservatório, não foi o meu primeiro professor, mas foi o último que eu tive no conservatório e que me preparou para a faculdade. Ele foi um dos que mais me motivaram (JOSHUA).

Minha professora de piano de lá também é outra pessoa que foi crucial no meu caminho, porque ela que me preparou para o Conservatório de Música. Ela foi uma também que sempre falou que eu tinha que ir e me incentivou a continuar os meus estudos de música (PASSARINHA).

Graças a esse professor da escola de música Villa Lobos, professor Viana, eu consegui fazer uma prova na Ordem dos Músicos do Brasil, para tirar a carteira, e consegui um emprego (PMTROMBONIANDO)

Os depoimentos dos egressos demonstram que o diferencial dos professores que marcaram sua vida, estava não apenas no saber fazer, mas também no saber ser, tanto no domínio daquilo que ensinava, quanto na dedicação e amor ao trabalho e na

preocupação com o futuro dos alunos e com sua aprendizagem. O primeiro professor de fagote de Sophie Reed marcou a sua vida, e um acontecimento triste foi crucial para que ela se decidisse por seguir a carreira de fagotista.

Com certeza o meu primeiro professor de fagote, o Mauro Mascarenhas, foi um pai, o pouco contato que a gente teve, foi muito importante para mim. Ele faleceu em 2011, vou chutar o mês, mas foi tipo assim setembro, sei lá, perto da época do Enem. Eu não sei, a gente teve um contato breve, e ele gostou muito de mim e eu gostei muito dele. E quando ele faleceu, a esposa dele ligou lá para casa e falou: “[Sophie Reed], eu tenho uma notícia para dar para você: infelizmente ele faleceu, e eu mesma queria te contar, porque ele sempre falou de você com muito carinho”. Também isso mexeu bastante, eu não conheci a Priscila, acho que é Priscila o nome dela, e essa ligação também, foi muito importante, não são coisas que eu penso tão ativamente hoje em dia... [choro] (SOPHIE REED)

Durante a graduação, numa festa que reuniu profissionais da área de música em Uberaba, Johnnguitar conheceu um maestro que viveu na Alemanha regendo orquestras e, a partir disso, começou a fazer aulas particulares com ele. O egresso afirma que ia longe para fazer as aulas, porque ele tinha um conhecimento musical diferente, uma didática especial e o fez crescer muito musicalmente. Passarinha foi amadrinhada pela patroa de sua mãe, que era artista plástica. Na escola de música particular que estudou, ela conheceu a professora de piano que mais tarde passaria a ser sua parceira profissional, atuando nos casamentos de sua cidade.

Na verdade, minha mãe na época trabalhava na Colcci, (...) e a dona da loja no Paraná, que hoje é a minha madrinha de crisma, ela sempre foi muito envolvida com a arte, era artista plástica. Ela ficou sabendo por alguém que eu tinha vontade de tocar, de aprender música. E, um dia, ela chegou para minha mãe e falou: “olha sua filha tem vontade de estudar música?” E os meus pais não tinham condições de pagar. Então aí ela me amadrinou, foi de alguma forma a primeira a falar: “Você gosta? Então eu vou investir”. Eu tinha ganhado um tecladinho pequenininho de uma freira que tinha disco, então ficava fazendo música meio que intuitivamente. E aí com esse empurrão dessa minha madrinha, que se chama Hilda, eu comecei a estudar na escola e conheci a Marli que era minha professora. Foi a tia Marli que começou a me ensinar teclado e foi lá na escola que descobri que eu cantava (PASSARINHA).

Pmtromboniando afirma que o “culpado” por ele hoje ser militar músico é um amigo, que é militar na força aérea, e que o orientou sobre a possibilidade de atuar profissionalmente com a música.

Amigo: Rapaz você estuda música, porque gosta de música?

Pmtromboniando: Sim.

Amigo: Mas porque você quer tocar, caraca?

Pmtromboniando: Ah eu quero tocar, só pra ajudar a igreja mesmo.

Amigo: Não, você pode juntar o útil ao agradável, você pode fazer o que você gosta e pode sustentar sua família, por que você não estuda para fazer um concurso?

Até então, a única pretensão do militar músico era tocar na igreja e, a partir da orientação do amigo, começou a ver a música de uma maneira diferente. O egresso contou também que conheceu o seu instrumento, o trombone de vara, de uma maneira inusitada, através de um encontro com um estranho.

Engraçado que o meu encontro com o trombone, foi meio assim diferente, porque na igreja, a gente nunca tinha visto um trombone de vara. Então tinha um trombone lá que meu professor me ensinava, era aquele trombone de pisto ainda, então ele revezava comigo, *“eu vou precisar do trombone para tocar no final de semana, mas no meio de semana você pode ficar”*. Da minha casa até onde eu trabalhava, era mais ou menos uns dois quilômetros e eu ia de bicicleta. Sempre que eu passava, no meio do caminho, eu escutava um som de trombone *“tem um trombone tocando aqui”*. Um belo dia, saindo do serviço para casa, à tardezinha, cinco horas da tarde, eu passei e escutei o barulho e fui lá e toquei na casa do moço que tocava: *“como é que é isso? O Senhor toca trombone?” “Toco”*. E aí ele me apresentou o trombone de vara que eu não conhecia (PMTROMBONIANDO).

Salomé relata que sofria *bullying* na adolescência e narra um acontecimento que modificou a forma como as pessoas a tratavam no colégio em que ela estudava e acabou por preconizar a sua carreira como cantora.

Apesar de gostar de cantar desde pequeninha, eu passei toda minha puberdade e o início da minha adolescência sem cantar publicamente, apenas cantando embaixo do chuveiro, dentro de casa, mas sempre cantando, cantando com meu pai, cantando no karaokê, sempre cantava bastante. Mas, com 15 anos, teve um festival de jovens talentos no ensino médio. Eu não tinha uma aceitação muito grande dentro da minha escola, apesar de ser muito comunicativa, tinha alguns amigos, mas não era muito popular, aquela das últimas a serem escolhidas para o grupo. E em uma personalidade exibicionista, isso aumenta de tamanho para a gente. Então, nesse festival de talentos, eu decidi que eu queria cantar uma música da Laura Pausini, tema daquela novela Terra Nostra. Eu estudei com um pianista, o Eduardo Tagliatti, ele me abriu muito essa linha de estudo da música, muito séria, muito perfeita, ele me apresentou todo esse perfeccionismo, porque ele era pianista, grande homem, excepcional. E, hoje, eu acredito que ter preparado a música da Laura Pausini para ele foi uma tortura, ele trabalhou aquela música comigo, pronúncia, frase, trabalhou tudo. E eu lembro que o festival foi no Teatro do Pró-Música e, faltando duas semanas para o festival, os professores ficavam *“canta, canta, canta”* e as pessoas da

sala queriam me ouvir cantar, porque elas queriam saber “como assim?”, tipo High School Musical, aquela idiota ali que fica sobrando, igual jiló na janta, que ia cantar no teatro “ela está ficando louca?”, meio que assim. Eu não era a garota popular da escola para poder cantar, as pessoas estavam preparadas. E eu lembro que tiveram umas 25 apresentações, e a primeira frase que eu cantei, as pessoas se levantaram e gritaram, e bateram palmas, porque foi tão bem, foi um “tchaa” foi o “*Lui che qui arrivò*”, eu lembro como se fosse hoje, foi um flash de voz, uma coisa que estava presa e saiu e foi lindo, foi uma frase muito bonita que eu fiz. E eu cantei toda concisa no palco, não me movia, mas era toda emoção que eu estava jogando naquele momento e as pessoas ficaram “uau”! E aquilo mudou o tratamento, sabe, então as pessoas começaram a me ver diferente dentro daquele colégio particular, de gente rica, patricinha, porque minha mãe sempre fez muito sacrifício para pagar essa escola para gente, porque ela sempre priorizou educação e isso me marcou muito (SALOMÉ).

O festival de talentos deu oportunidade a Salomé de voltar a cantar em público e descobrir a sua profissão e, até mesmo, o seu status perante a comunidade do colégio em que estudava. No momento da entrevista, Dragão estava migrando para um estilo musical que nunca lhe interessou: o sertanejo. Um dos motivos para o egresso não querer permanecer em sua cidade natal foi o fato das poucas oportunidades para performers na cidade serem voltadas exatamente para esse estilo, que ele, na época, repudiava. Perguntei ao egresso qual seria o motivo de uma mudança tão radical:

Do nada, eu nunca gostei, bateu... Eu me apaixonei pela primeira vez, deu isso. Veio a dor do corno, você é largado. Aí que eu entendi o sertanejo, entendi porque esse povo gostava de sertanejo. Não sei se você já ouviu o meu disco, mas as músicas eram muito autobiográficas, o que eu vivia, que eram coisas que eu acreditava. Então eram coisas de poli amor, de suruba, de ménage, de curtir a vida, de brincar, de ser feliz, de ligar o foda-se. E eu escrevia aquelas músicas, porque era o que eu sentia, que eu acreditava, que tinha vivido. E aí, agora, eu vivi outras coisas, totalmente diferente, que mexeram muito comigo e, como compositor, só estou conseguindo falar disso. Então era uma coisa assim, que eu nem queria, eu sempre zoei quem era sertanejo (DRAGÃO).

Os relatos dos egressos demonstraram como acontecimentos, que poderiam ser considerados triviais e passarem despercebidos, ou extremamente pessoais, desligados da vida profissional, mudaram os rumos dos seus percursos de inserção profissional. Os resultados também enfatizam o papel do mestre, do professor de instrumento que incentiva, instrui e direciona a carreira, assim como a importância de pessoas que compõem a rede de relacionamentos dos indivíduos, que foram sensíveis para perceber oportunidades e investir nos sonhos e profissões dos egressos.

7.7 A relação com a área

Autores como Pucci (2014), denunciam a dificuldade dos músicos em lidar com questões burocráticas e administrativas, assim como a despreocupação com as questões políticas que permeiam as atividades culturais. Trata-se de uma classe desunida e a falta de uma sociedade forte de classe agrava os problemas vividos pela área e a desvalorização da música como atividade profissional.

De acordo com Mendonça (2003), a OMB, instituída pela Lei 3.857/60, sancionada pelo então presidente da república Juscelino Kubitschek de Oliveira, com a finalidade de fortalecer o segmento social dos músicos do país, parece não encontrar mais adesão da categoria. Segundo o autor, ao atravessar o regime militar, a OMB modifica a sua finalidade, “passando a exercer poder de polícia, se constituindo como um dos sustentáculos da nova política cultural implementada pelo regime militar” (MENDONÇA, 2003, p. 30). No entanto, mesmo com a promulgação da Constituição de 1988, que concretiza a abertura política, “a OMB permanece ancorada ao modelo cultural praticado no regime militar, [...] com o Estado intervindo diretamente na cultura, na arte, no direito de livre associação, na liberdade de expressão e de trabalho dos músicos” (MENDONÇA, 2003, p. 8). Não é difícil compreender a desunião e falta de articulação da classe, uma vez que a legitimidade da maior representante da categoria está em crise. A maioria dos entrevistados afirmou não ter nenhum envolvimento político com a área.

Bachianinha afirma que está relapsa. “Eu falo que eu não sou lutadora e que a classe tinha que ser mais unida”. Ela comenta que outras áreas, como a de Medicina e Direito, são muito mais unidas que a classe dos músicos e dos professores. Ela acredita que quando queremos alguma coisa devemos lutar por ela, mas ela fica tão envolvida com suas aulas, e o cenário atual é tão desanimador, que acaba não fazendo nada. Brian Braga alega que nunca se envolveu com nenhuma associação porque em Varginha o movimento é muito fraco e na região não há nenhum órgão que lute pelos direitos do músico. Segundo Guarânea, ela tem muita responsabilidade com seus alunos como professora de música, mas está totalmente fora do movimento da área, não é engajada. Joshua também não está envolvido com nenhuma associação e considera que o seu envolvimento com a classe de música acontece através dos contatos de amizade que tem com outros músicos, no “boca-a-boca”. Ju_acord concorda que a classe é muito desunida e reflete que tem muitos amigos músicos, fazem muitas coisas juntos, mas isso não é uma preocupação, e que ela não conhece nenhuma associação da área.

Alguns egressos afirmam conhecer a OMB, mas tecem críticas à Ordem.

Quando eu entrei para a polícia, lá exigia que o músico fosse cadastrado, participasse da ordem dos músicos. Só que a nossa ordem, eu a vejo assim, é uma coisa que não funciona, precisaria de leis realmente, de uma legislação para que ela funcionasse. [...] hoje eu vejo assim, para nossa questão de reconhecimento melhorar, às vezes falta um pouco de amadurecimento nosso e uma união maior, porque não adianta você estudar, você passar uma vida inteira dedicando a isso, se você se propõe a fazer um trabalho, por exemplo, em um restaurante, um bar e a pessoa fala: “Ah não, tal pessoa faz para mim pela metade do preço” e você aceita. Assim, você está se desvalorizando e desvalorizando o outro também. Tem músico que não tem essa consciência que está atrapalhando o outro (BINTU).

Eu tenho a carteira da Ordem dos músicos, mas, é irrelevante, não faz sentido. Já passou pela cabeça entrar para o sindicato, sim, mas nunca fui a fundo sobre o assunto. Mas, digamos assim, a única associação que eu tenho são os músicos, as pessoas da área com quem eu tenho convivência, mesmo que não tenha uma associação própria assim (OT BATERA)

Johnguitar afirma que nunca se filiou a nenhuma entidade musical. Ele relata que quando estava na graduação, participou de um festival que exigia a carteira de músico, mas, como era graduando, não precisou fazer. “Eu acho a ordem dos músicos muito fraca, no sentido de que qualquer um consegue tirar seu registro, sem comprovar que é músico. Aí eu nem tirei a minha, achei que eu não ia fazer diferença” (JOHNGUITAR). Passarinha conta que, a partir do curso técnico de teatro musical, fez o seu registro profissional de atriz na Delegacia Regional do Trabalho (DRT), mas não tem nenhum registro como musicista.

E eu ia tirar minha carteirinha da ordem dos músicos, para poder ficar regularizada, mas aí é um bolo tão grande essa ordem, meu marido tem, aí eu falei: não vou gastar agora, porque uma hora tem, outra hora não tem. Porque, por exemplo, aqui em São Paulo algumas instituições exigem, outras não. Então, agora como eu tenho o DRT, já é um órgão registrado na área das Artes. Mas não ando muito engajada em relação a isso, eu te confesso que eu ando bem, bem assim sem saber muita coisa. Às vezes leio alguma notícia que aparece, agora com a época das eleições eu estive mais atenta com essa parte cultural, mas não sou muito de ir lá, nunca fui muito assim de ir nas atividades. [...] eu acho que essa falta de organização, vem da dificuldade de sermos reconhecidos individualmente, ainda mais como classe. A prova é a ordem dos músicos. A OAB [Ordem dos Advogados do Brasil] é super reconhecida! Agora, a gente forma em música, vai cantar, não tem essa de ter ordem. Aí já começa o descaso. Precisamos estar mais engajados, mais unidos, nem que seja uma coisa mais simples inicialmente, mas para poder estar falando a mesma língua, porque no fundo todo mundo quer a mesma coisa (PASSARINHA).

Dragão também não se sente engajado nas causas da música. Ele participa da Associação Brasileira de Música e Artes (ABRAMUS), que realiza gestão coletiva de direito autoral, e, no mais, se relaciona com outros músicos, principalmente através de grupos no WhatsApp e encontros em shows e saraus. Sophie Reed é vinculada à Associação Brasileira de Palhetas Duplas (ABPD), mas não participa dos encontros e reuniões. A fagotista vê poucas pessoas engajadas com as causas da área: “Eu vejo que as pessoas têm medo de se expor, de reagir, e, algumas poucas pessoas estão dispostas a dar a cara, fazer alguma coisa. Acho que a gente tem que fazer a diferença, mas tinha que ter mais gente, esse é o problema de ser meio desunido”.

Nara é ativista dos direitos humanos, é filiada a um partido político, mas não está envolvida com nenhuma entidade da classe artística.

De fato, mas tenho contatos, tem um amigo meu que é o Presidente do Sindicato dos músicos do teatro municipal do Rio, por exemplo, então troco muita figurinha com ele, estou sempre junto ali, mas meu envolvimento com política, engraçado, né, foi interessante você ter perguntado isso. Ele é muito mais voltado à Comissão Direitos Humanos, faço um trabalho voluntário com eles, estou sempre junto, participei de algumas palestras agora em 2018 com Marcelo Freixo sobre segurança pública, cultura e direitos humanos, mas como sindicato da classe artística não, é mais como produtora mesmo. Mas foi muito bom essa tua pergunta, me provocou (NARA).

Pmtromboniando afirma que só não pode fazer mais porque o local e o emprego dele não permitem. Porém, considera-se engajado nas causas locais da área.

Aqui em Juiz de Fora tenho um quinteto de trombone na região, uma Big band, fora do quartel, tenho orquestra na igreja, eu sou bem engajado. Eu gostaria até de participar de sindicatos, da Associação Brasileira de Trombone, dos encontros regionais de trombone no Brasil inteiro, só que eu não tenho condição, porque trabalho, o militar é mais regrado (PMTROMBONIANDO).

Salomé também se considera bastante engajada nas causas da área. Apesar de agora estar na Itália, focada em recuperar o que ela chama de “débitos técnicos do canto”, a egressa considera que, principalmente quando estava em São Paulo, se dedicava bastante. “O programa vocacional me despertou ainda mais para isso. Lá em São Caetano eu sempre fiz concertos beneficentes, concertos com temáticas que provocam questões relevantes socialmente, escrevi um projeto grande para fazer ópera em Juiz de Fora, mas cadê o dinheiro?”

As declarações dos egressos comprovam as críticas da literatura com relação à despreocupação dos profissionais da área com as questões políticas que regem o funcionamento da cultura no Brasil. Os profissionais atuam de maneira isolada e, muitas vezes, individualista, preocupada exclusivamente com a sua atuação e com aqueles que estão envolvidos nela. Alguns participam de associações, mas confessam que não são ativos. Até mesmo os que demonstram ser engajados em alguma causa, estão engajados em causas sociais, mas não em causas políticas da área de música, como os componentes de uma classe profissional deveriam se engajar. Considero que a instabilidade do mercado de trabalho dos músicos, provocada pela precarização e a flexibilização das suas relações de trabalho, assim como o foco extremo no indivíduo e a grande responsabilidade que lhe é atribuída, contribuem severamente para a descaracterização e desunião da classe profissional da área.

7.8 Pretensões profissionais: a continuidade dos percursos de inserção profissional

Dos dezesseis egressos entrevistados, apenas dois estavam próximos de se aposentar: Pmtromboniando e Tia de música. Ambos possuem cargos efetivos na área de música, o primeiro é músico militar e a segunda possui um cargo de professora de música numa escola de educação básica do município de Pouso Alegre, mas estava há sete anos em desvio de função, atuando como vice-diretora da escola. Tia de música parece estar satisfeita com o seu percurso e, no momento da entrevista, não pretendia mais se envolver com nenhuma formação e ainda não tinha como responder se conseguiria se aposentar na função de vice-diretora ou se retornaria para a sala de aula como professora de música. No caso de Pmtromboniando, o militar músico aguardava a aposentadoria para começar novos projetos, como cursar a graduação em música que ele ainda não teve oportunidade de cumprir e que seria importante para incrementar as aulas de seus alunos particulares. Os demais egressos estão no início ou no meio de seus percursos de inserção profissional, em diferentes fases e com diferentes pretensões profissionais.

Bachianinha afirma ter o sonho de fazer mestrado e doutorado na área de música e dar aulas no ensino superior. Mas, na opinião dela, a sua geração está passando por uma fase difícil, principalmente no cenário político, o número de concursos públicos diminuiu, assim como os incentivos para a pesquisa em música e para as bolsas de mestrado e doutorado.

[...] Porque para estudar fora eu tinha que ter uma bolsa. Aí eu tive que mudar meu sonho. O que eu estou fazendo: eu estou estudando para concurso. Eu vou ter que passar num concurso, de outra área, vou ter que mudar de novo! [risos] Eu fico indo e vindo... Mas aí eu queria ter uma coisa fixa, e vou trabalhar paralelo a isso, eu não vou largar a música (BACHIANINHA).

Bachianinha afirma que o que a faz se preocupar com seu futuro é a insegurança do seu trabalho. Sua atividade profissional é bastante sazonal, há meses em que ela ganha apenas 60% do que costuma ganhar. Ela diz não gostar de ficar estacionada e preocupa-se porque não será “jovem para sempre”. Ela gosta muito de trabalhar indo às casas das pessoas, mas tem que ter muita disposição. Para ela, a insatisfação com o seu trabalho não está na falta de reconhecimento, mas pela insegurança, por ser, segundo ela, um trabalho “informal”. Ela ainda relatou que está com princípio de hérnia de disco, resultante do seu deslocamento até as casas de seus alunos por meio de motocicleta, seu principal meio de transporte. A motocicleta balança muito e muitas vezes ela ainda tem que levar o violão.

Diante disso, perguntei se em algum momento ela trabalhou dando aulas particulares em um lugar fixo e ela respondeu que já teve uma sala alugada, na época que não tinha carteira de motorista, mas a procura maior é para ir à casa do aluno, porque os pais não têm tempo de ficar levando os filhos. “Os alunos ficaram comigo porque gostavam de mim, mas eu via que a demanda era muito menor”.

Mesmo com as dificuldades e precariedades do seu trabalho atual, Bachianinha demonstra gostar muito e não pretende abandonar o seu sonho. “Mas, assim, eu vou ter que mudar de estratégia, mas isso não significa que eu não vou fazer o mestrado e o doutorado não! Primeiro eu vou querer ter um dinheiro fixo, pensando no meu futuro, né?! [risos]”

Com base no depoimento de Bachianinha, é possível afirmar que a musicista **escolheu** ser professora particular de música, pois teve outras opções dentro da própria área de música e em outras áreas. A egressa encontrou em sua ocupação uma maior renda, em relação às outras atividades profissionais que teve e, aquilo que durante a entrevista ela mais realçou e valorizou, encontrou o reconhecimento do seu trabalho. Entretanto, a precarização e flexibilização do seu trabalho, notado principalmente na instabilidade financeira, gerada pela sazonalidade das aulas, na necessidade excessiva de deslocamento e nas fragilidades do meio de transporte utilizado, provocaram uma reformulação do projeto pessoal de Bachianinha.

Mesmo com a estabilidade do seu emprego, que tem um plano de carreira bastante estruturado, Bintu diz não conseguir abandonar o palco, não por questões financeiras, mas pela paixão que tem por tocar. O egresso reconhece que precisa ter uma ascensão de carreira dentro da polícia e, no momento da entrevista, pretendia continuar investindo no trabalho de divulgação de marcas de grandes empresas de instrumento:

Hoje eu trabalho com três marcas: uma de baqueta, uma de pele e uma de prato de bateria e tudo isso eu consegui através do meu portfólio, através de vídeos, dessa mídia que é hoje uma coisa muito forte. Então agora está para chegar para mim, os últimos produtos para chegar que são os pratos que estão vindo da China, que vem de uma empresa grande de lá, que eu não conhecia, mas está chegando para o Brasil, através de uma importadora de Santa Catarina, e eu estou entre os dez músicos do Brasil que vão estar divulgando a marca (BINTU).

Quando foi entrevistado, Dragão estava de mudança do Rio de Janeiro para São Paulo, em busca de melhores oportunidades em sua carreira de cantor e compositor. Ele estava investindo em um novo estilo musical e, além disso, pretendia investir em uma especialização em nutrologia e na sua carreira como jogador profissional de quadribol.

No momento da entrevista, Guarânea estava fazendo o curso técnico de violão, com o intuito de aprimorar a sua técnica no instrumento e ter mais uma certificação que a ajude a concorrer a cargos no CEM de Ituiutaba. Como relatado anteriormente, a egressa se sente menosprezada por colegas da instituição por ter feito uma faculdade à distância. Por isso, a egressa pensa em ingressar na UFU como portadora de diploma, para ter outra graduação e para “a porta do emprego não fechar”, uma vez que ela tem graduação em licenciatura em música e os crivos para a contratação de cargos no Estado estarem sempre mudando.

Apesar de não ter ficado sem emprego desde 2010, Guarânea convive com a descontinuidade, a contingência e até mesmo dos postos de trabalho que atua. De 2010 para cá, ela já atuou em três lugares diferentes, numa escola de educação básica no município de Ituiutaba, num Centro de Cultura na cidade de Cachoeira Dourada/MG e no CEM de Ituiutaba, sendo que neste ela passou quase dez anos pegando cargos de substituição, conseguindo pegar um cargo de um ano de duração apenas no ano de 2017, tendo passado, desde então, por dois cargos diferentes, de violão e de acordeom. A formação em vários instrumentos tem contribuído para que a egressa conviva com a intermitência no seu trabalho.

Da mesma forma, para viver de música, Joshua se equilibra entre várias atividades profissionais de natureza distinta durante a semana. Dentre as pretensões profissionais do violinista está fazer um mestrado na área de performance musical. Joshua chegou a fazer algumas aulas com um professor de violino da UFMG, com o intuito de pleitear uma vaga no programa de pós-graduação em música da instituição. Mas, mesmo com a precarização, flexibilização e sazonalidade de suas atividades profissionais, o egresso tem dúvidas sobre seguir a carreira acadêmica.

Eu tenho vontade, mas eu vejo que é tão pouco, pouca gente que entra e teria que mudar minha vida totalmente, se surgir, por exemplo, uma oportunidade numa universidade do Piauí. Foi tanto que eu pensei muito se compensava mesmo ir para uma orquestra, qual orquestra compensaria, porque tem orquestra que compensa, tem umas que não compensam, tem as que a gente consegue, tem a gente que não consegue. Tem orquestras que têm níveis altíssimos (JOSHUA).

Outra possibilidade que Joshua visiona é investir no método Suzuki, que possibilitaria o egresso a abrir uma escola de música especializada no método japonês de educação musical, que seria uma novidade para a região na qual o egresso vive. Johnguitar atua profissionalmente na mesma região de Joshua e vive um dia a dia parecido com o dele, com muitas viagens e atividades de natureza distintas. Com a diferença que Johnguitar não está tão envolvido com a docência quanto o violinista. Apesar de Johnguitar já estar inserido no mestrado, ele declara que não tem pretensões profissionais acadêmicas, que faz o curso para adquirir conhecimento, e que tudo que lhe acontecer profissionalmente será uma consequência. As pretensões profissionais do egresso estão ligadas especificamente à sua performance, pois, para ele, um músico nunca está satisfeito, está sempre pensando no que pode melhorar. “Esse ano eu coloquei uma meta para mim, eu quero tocar tudo que eu sempre quis tocar. Então, eu já separei, tirei o janeiro só para organizar isso, apesar do trabalho, eu quero tocar minhas coisas, sabe, então eu tirei o ano para estudar coisas que eu gosto”. Da mesma forma, Brian Braga busca encontrar sua identidade como músico e conseguir seu espaço na área.

Distante da área de música no momento da entrevista, Ju_acord pretende voltar a estudar para, em breve, propor um novo projeto para a área:

Pretendo voltar a estudar, na verdade, parei esse tempo e fico chateada, fica um vazio, porque o ano do projeto é movimentado e depois que acabou parece que fica um vazio. Então, tenho algumas ideias em mente, sei que eu preciso voltar a estudar, preciso rever algumas coisas e preciso melhorar muita coisa ainda. Então eu pretendo voltar o quanto

antes, pelo menos com algum projeto, algum show, e preciso estudar, já estou sentindo muita falta de estudar (JU_ACORD).

Durante o seu percurso de inserção profissional, Nara teve várias etapas: já tocou em barzinho em sua cidade, já deu aula numa escola de educação básica, no CEM de Varginha e no Conservatório Municipal de Três Pontas, já sobreviveu em outro estado tocando em barzinhos, já deu aulas particulares em casa e, nos últimos anos, tem se dedicado à produção cultural. A egressa é prova de que, na área da música você nem sempre precisa **ser** determinado profissional, você pode simplesmente **estar** em determinada atividade, por um tempo estipulado. Nara foi cumprindo os ciclos em sua vida. Sua principal pretensão profissional dará início a um novo ciclo no seu percurso de inserção profissional: ingressar na vida acadêmica.

Passarinha tem buscado não pensar a longo prazo, pois sempre pensou assim e sua principal pretensão profissional, no momento da entrevista, era gravar o seu primeiro CD solo.

Tenho vontade de ter um CD solo, aí estou nessa busca de como achar minha identidade como cantora. Como pesquisar compositores que, de alguma forma, pensam como eu, tem as mesmas propostas musicais, dialogam com o que eu penso hoje. [...] não penso em colocar em grandes coisas, eu quero só ter realmente o registro e ver o que isso vai dar (PASSARINHA).

A cantora afirma que ficou muito tempo engessada, voltada para o teatro musical. Agora, ela pretende se voltar para uma “linha mais orgânica”, que tenha mais a ver consigo e, se voltar a estudar por agora, será algo voltado para o canto popular. No momento em que foi entrevistada, Salomé estava tão realizada com o que estava vivendo em sua vida, que foi algo muito esperado e planejado, que ela estava se sentindo livre para não fazer planos para o futuro.

Olha, não me faz pergunta difícil. É muito louco, porque eu sempre tive tudo muito certo na minha vida: “Daqui a dois anos eu vou fazer isso, daqui a três anos eu vou fazer aquilo”. Mas eu cheguei em um momento da minha vida que eu estou tão plena, eu estou realizando uma coisa que estava em gestação durante tanto tempo, que eu não quero nem pensar o que vai ser depois (SALOMÉ).

Sophie Reed declara que não quer parar de estudar. Esse foi um dos motivos que a fez sair de Goiânia, pois queria aproveitar a idade, pois acredita que quando estiver mais velha será mais difícil entrar em alguns cursos. Ela pensa em fazer um mestrado na

área de performance, mas quer tentar fora do país e acha que, para agora, não teria condições técnicas ainda de tentar. A fagotista se preocupa, porque escrever nunca foi o seu forte. Mas, ela relata que, com o tempo, tem visto músicos que têm conseguido conciliar o tocar com o escrever e as duas coisas estão caminhando juntas, se auxiliando. “Se eu conseguir pensar em algo do tipo, uma pesquisa escrita que vá me auxiliar, sim, quero seguir, também, uma carreira acadêmica”. Como a musicista não para de investir nos estudos, está sempre perseguindo novas oportunidades de aprender, ela tem um leque de possibilidades e oportunidades para seguir.

Eu acabei de voltar do festival de Pelotas e foi muito legal, porque tinham professores de todos os lugares, o professor de fagote era turco, o professor de oboé era alemão, e o professor alemão ficou me incentivando a fazer uma academia na Alemanha e seria 100% prático, deve ter percepção, mas nada de escrever. Então, provavelmente, é algo que eu vou tentar fazer. [...] Meu sonho de princesa era trabalhar como camerista, mas eu sei que é uma área bem complicada no Brasil. Então assim, eu quero conseguir chegar em um nível legal, para que eu consiga entrar em uma orquestra que me satisfaça tocar nela, que tenha um repertório legal, tipo a Filarmônica de Minas ou a OSESP, se fosse Brasil, mas as duas não têm previsão de abrir vagas (SOPHIE REED).

Em virtude de todas as pretensões mencionadas, tenho segurança em afirmar que a maioria dos percursos de inserção profissional dos entrevistados ainda não foi encerrada. Segundo Alves (2003), algumas vezes a estabilidade de emprego ocorre, mas não corresponde a uma atividade profissional gratificante, em harmonia com as suas aspirações e motivações, não se enquadrando no seu projeto pessoal e profissional. Em vários casos, como o de Bachianinha, Guarânea e Joshua, vemos um movimento contrário, uma vez que eles estão satisfeitos com seu trabalho, se sentem reconhecidos, mas a falta de estabilidade os faz se preocupar com seu futuro. Bachianinha se preocupa com o momento em que não tiver mais disposição para se deslocar de casa em casa para exercer o seu trabalho. Guarânea e Joshua convivem sempre com a dúvida se no próximo ano conseguirão pegar novos contratos nos CEM. As pretensões profissionais destes e de outros egressos, como Sophie Reed, visam alcançar a estabilidade.

Por outro lado, egressos como Brian Braga, Dragão, Johnguitar, Passarinha e Salomé, têm vivido muito o momento e parecem aceitar bem e conviver melhor com a intermitência própria da área e da atualidade, deixando as coisas acontecerem com mais naturalidade, sem planos muito definidos, preocupados em se aprimorarem como

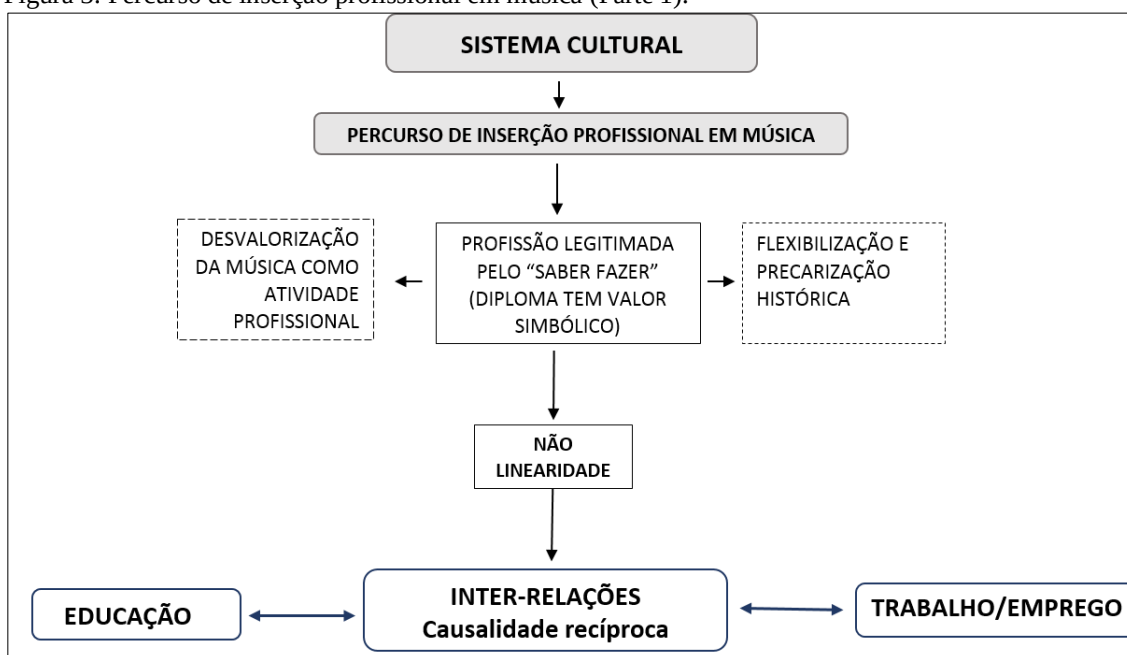
performers e docentes e, a partir deste aprimoramento, novas coisas comecem a acontecer em sua vida profissional.

7.9 Inserção profissional em música

Como resultado das análises das entrevistas, apresento um novo constructo conceitual do percurso de inserção profissional em música de profissionais que passam por uma educação musical formal. A maioria das ideias trazidas no novo constructo foi, anteriormente, evidenciada, no constructo apresentado no segundo capítulo. Como exposto anteriormente, o constructo foi construído com bases no referencial teórico apresentado, na revisão de literatura da área e em dados empíricos, advindos de resultados de investigações anteriores e da análise do meu percurso de inserção profissional. Neste segundo constructo, busquei, a partir das reflexões trazidas pelos resultados das entrevistas, ordenar os dados de maneira mais esclarecedora e acrescentar informações trazidas ou confirmadas pelos percursos de inserção profissional dos egressos entrevistados, além de ideias e reflexões advindas das bases da primeira proposta, que não estavam amadurecidas naquele momento.

Todo percurso de inserção profissional em música emerge e se desenvolve dentro de um ou mais sistemas culturais (RUBIM, 2011). Considerei que um fator principal, ligado a dois fatores secundários, tornam os percursos de inserção profissional em música peculiares, distintos dos percursos de inserção profissional das profissões clássicas. O fator principal é a legitimação da profissão pelo “saber fazer”, e não pelo credenciamento obtido através de um diploma. Isso traz à maioria dos diplomas da área um valor simbólico, resultado de uma busca pela formação profissional muito mais voltada para o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades musicais do que para o credenciamento em si. A figura 3 apresenta a primeira parte do constructo, que será explanada adiante:

Figura 3: Percurso de inserção profissional em música (Parte 1).



A legitimação da profissão em música faz da formação profissional uma opção e não uma obrigação para aqueles que atuam na área. Isso gera os dois fatores secundários que particularizam a inserção profissional em música. O primeiro fator secundário é a desvalorização da música como atividade profissional, o que faz com que a sociedade interprete o trabalho dos profissionais da área através de muitos estereótipos e preconceitos. Tal visão nebulosa da música como atividade profissional, provoca tanto uma falta de compreensão sobre o que é atuar profissionalmente na área de música, quanto uma falta de esclarecimento sobre as possibilidades de atuação profissional na área. Essas questões atingem até mesmo parte dos profissionais da área, que, muitas vezes, convivem com dilemas e conflitos durante a maior parte de seu percurso.

O segundo fator secundário é a precarização e flexibilização histórica das atividades profissionais da área de música. Sendo assim, os empregos fixos e estáveis são escassos e, a maioria dos profissionais que atuam na área, encontram-se envolvidos em várias atividades e projetos, muitas vezes de natureza diversa, e até mesmo em atividades que não estão ligadas ao fazer musical, ou que estão ligadas a outra área profissional.

As características supracitadas, que determinam a música como área profissional, intensificam a não linearidade entre os espaços de educação e trabalho/emprego da área (ALVES, 2003), uma vez que a não obrigatoriedade da educação faz com que alguns profissionais se insiram profissionalmente antes mesmo de buscarem algum tipo de educação. Alguns profissionais da área nunca buscam qualquer

tipo de educação. Isso intensifica as inter-relações da educação com o trabalho/emprego e a consequente causalidade recíproca entre os dois espaços.

O espaço de educação da área de música é caracterizado pela precocidade dos estudos musicais, o que provoca um entrelaçamento das identidades pessoal e artística (WELLER, 2014). Trata-se de uma educação heterogênea, contínua, permanente, ao longo da vida. A partir da literatura da área e dos resultados da pesquisa, considero que a formação profissional da área ainda prioriza a performance musical e a formação do solista e parece despreocupada com as demais atividades profissionais, que garantem o bom funcionamento do sistema cultural. Outra crítica, embasada pela literatura e pelos dados empíricos, é feita com relação ao foco da educação no treinamento musical dos profissionais e à consequente negligência com a formação para a carreira, que contribui para a construção do “saber agir” do profissional, o que tem levado os profissionais a vivenciarem tais aprendizagens através da experiência profissional, ou a buscarem tais ensinamentos em outras áreas do conhecimento.

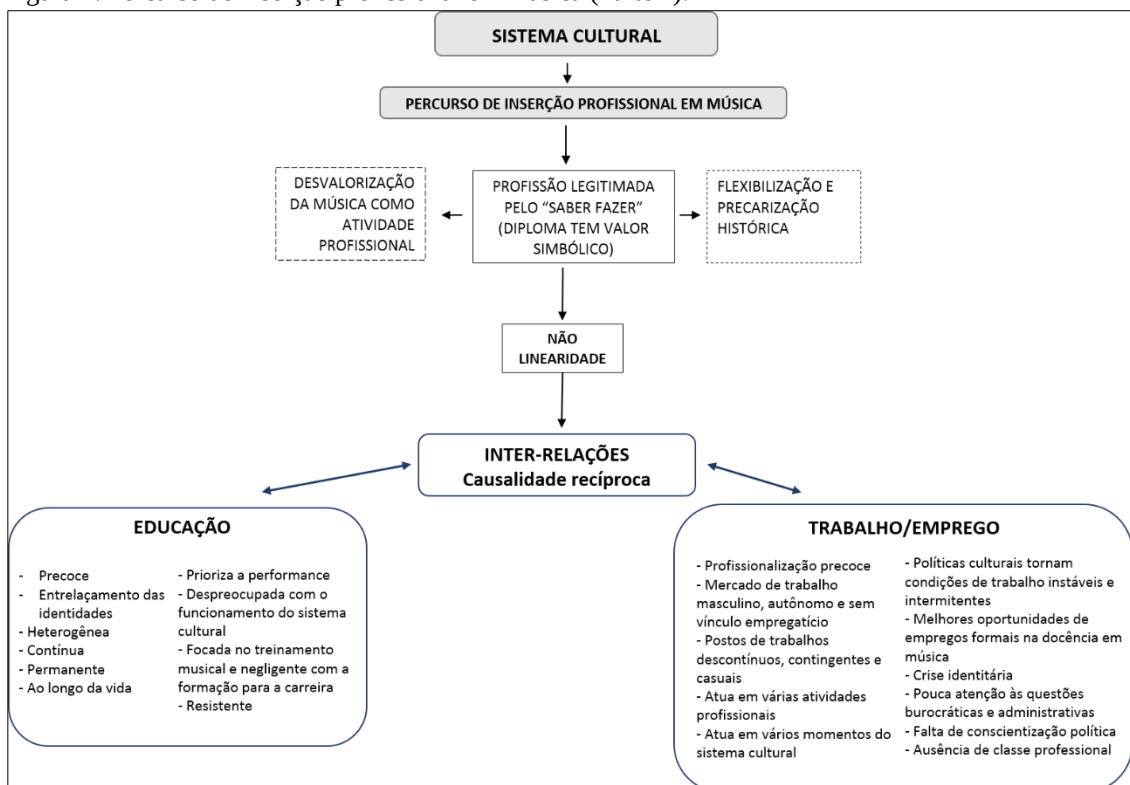
No que diz respeito ao espaço de trabalho/emprego da área de música, a profissionalização precoce é uma característica bastante peculiar, advinda tanto da educação precoce, como da não obrigatoriedade da educação para a atuação profissional. O mercado de trabalho da área caracteriza-se como masculino, autônomo e sem vínculos empregatícios e os postos de trabalho oferecidos são descontínuos, contingentes e casuais (SEGNINI, 2011). Muitas vezes as próprias políticas culturais tornam as condições de trabalho instáveis e intermitentes (SEGNINI, 2012). Diante desta realidade, como referido anteriormente, os profissionais da área envolvem-se de maneira concomitante com várias atividades e projetos profissionais, sendo que, muitas vezes, atuam em vários momentos do sistema cultural.

A escassez de empregos para performers faz com que as melhores oportunidades de emprego da área de música estejam voltadas para as atividades de docência. Em alguns casos, considerando uma educação que prioriza a performance e a formação de um profissional de campo de atuação escasso, e em meio a uma cultura que acredita que a docência e outras atividades da área são inferiores às atividades de performance, tal fato pode gerar uma crise identitária nos profissionais, provocada, muitas vezes, pela falta de direcionamento por parte da formação profissional da área, nos estudos e na carreira de seus alunos e egressos.

A negligência com a preparação para a carreira e a ausência de uma cultura de profissionalização dentro da formação profissional em música, contribui para que a

classe musical dê pouca atenção às questões burocráticas e administrativas, tão importantes no cenário precário e flexível. A falta de conscientização política acarreta uma alienação da classe profissional. A figura 4 apresenta as principais características dos espaços de educação e trabalho/emprego dentro do constructo proposto:

Figura 4: Percurso de inserção profissional em música (Parte 2).

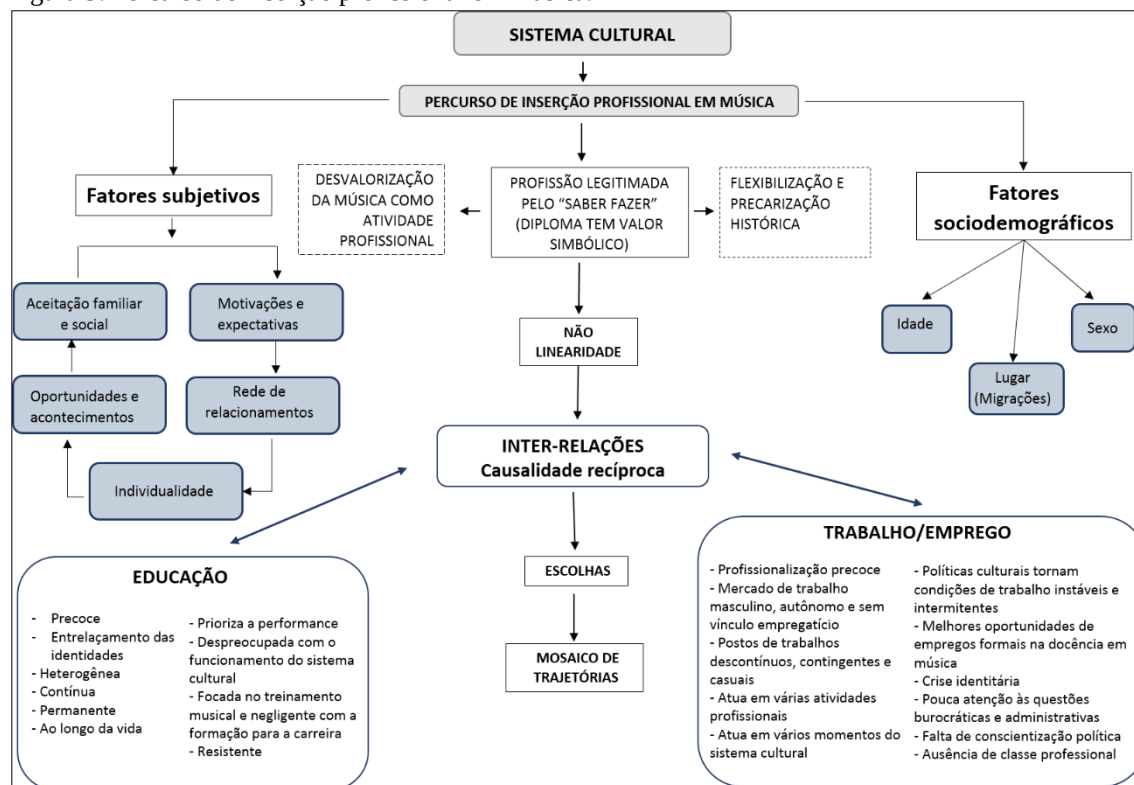


Perante as principais características da área de música e a conjuntura dos espaços de educação e trabalho/emprego, dois grupos de fatores, ocasionados pelo efeito societal, influenciam diretamente o percurso de inserção profissional em música: os fatores subjetivos e os fatores sociodemográficos (Figura 5). Os fatores subjetivos que elenquei nessa fase final foram: a individualidade, ou seja, a soma dos fatores biológicos com o meio, que acarreta a forma como o profissional se posiciona perante o mundo e a sociedade; suas motivações e expectativas; a aceitação familiar e social de suas escolhas profissionais; a rede de relacionamentos criada no decorrer do percurso; e as oportunidades surgidas e os acontecimentos ocorridos durante o percurso. Considero que tais fatores funcionam de maneira interligada e que, juntos, constroem o “saber ser” do profissional da área de música.

Dentre os fatores sociodemográficos destacam-se, como considerou Alves (2003) a idade, considerando a juvenilidade do processo de inserção profissional em música; o sexo, onde destaco o mercado predominantemente masculino e uma tendência da mulher em se relacionar de maneira mais diletante e privada com a música (GREEN, 2000); e o lugar, que influencia as oportunidades de educação e trabalho/emprego do indivíduo. Neste último fator, acrescento a importância das migrações (SCHULTZ, 1973), tanto com a finalidade de se buscar uma educação pretendida, como com a finalidade de se buscar melhores oportunidades de trabalho/emprego.

Diante de todo o cenário apresentado, os profissionais fazem as suas escolhas, o que torna os seus percursos distintos e exclusivos e provoca o mosaico de trajetórias que encontrei dentre os egressos dos CEM. Na figura 5, apresento o constructo completo:

Figura 5: Percurso de inserção profissional em música.



Para finalizar esta análise, ressalto que no primeiro constructo, me propus a apresentar o constructo conceitual do percurso de inserção profissional do músico e encerro esta tese apresentando o constructo conceitual do percurso de inserção profissional em música. A mudança na proposta adveio dos resultados das entrevistas e

da reflexão sobre a formação profissional oferecida e as diversas atividades exercidas pelos egressos, assim como a forma como eles lidam com a definição da sua profissão.

No grupo estudado, encontrei egressos com atividades profissionais voltadas exclusivamente para a performance musical, ou para a docência em música, ou para a produção cultural. Esses profissionais se autodenominavam respectivamente como músicos, professores de música ou produtores musicais. Ao mesmo tempo, encontrei egressos que atuam em atividades de natureza distinta e se autodenominam simplesmente como músicos, músicos com duas vertentes, a artística e a docente, como classificou uma das egressas, ou profissionais que se autodenominam músicos, confessando que assumem atividades distintas da performance apenas por necessidade. Mas, o que mais me chamou a atenção foram eles, os egressos que, diante da incumbência de se definirem como profissionais, preferem ESTAR a SER. Alguns profissionais afirmaram que estão produtores, estão performers, estão professores, confirmando que, na atualidade, as profissões na área de música podem se confundir. Em um cenário no qual a educação é um direito universal, na qual cabe ao egresso decidir o que fazer com os seus resultados, a partir das oportunidades e opções surgidas, ou da falta delas; e no qual existe uma não linearidade dos espaços entre a educação e o trabalho/emprego, é possível que o profissional da música não queira ser performer, professor ou produtor até o fim de sua carreira, ou muitas vezes não consiga. Os profissionais da área podem variar as atividades profissionais de acordo com o tempo, com as oportunidades e com os projetos que assumem. Tais variações podem estar ligadas também à falta de oportunidade e opção e à invisibilidade dos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender, discutir e analisar como egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) estabelecem, em seus percursos de inserção profissional, inter-relações da educação e formação com o seu trabalho/emprego, a presente tese aprofundou aspectos importantes da inserção profissional na área de música. No primeiro momento da tese, apresentei a descrição dos passos que me levaram ao meu problema de pesquisa. Contemplei nesta pesquisa, questões tratadas em meus estudos anteriores e em sua apresentação, busquei ordená-las de acordo com os dois principais espaços que constituem a inserção profissional em música: a formação profissional em música e a inserção profissional propriamente dita do profissional da música. Tais resultados trouxeram uma gama de dados, analisados à luz de autores que me ajudaram a delinear o percurso de inserção profissional do músico.

Em seguida, desenvolvi uma análise do meu percurso de inserção profissional, que foi reveladora, no sentido de me trazer ideias sobre a força que os elementos subjetivos e o efeito societal podem exercer sobre um percurso. No mais, a oportunidade de construir o meu percurso me auxiliou a conceber a pesquisa, a escolher o método e a refletir sobre como eu poderia abordar o meu universo, além de ser mais um passo dado no meu percurso de inserção profissional. Após vencer esta etapa, passei meses mergulhada na revisão de literatura apresentada na sequência do capítulo, que me proporcionou uma abertura de mente e olhar sobre a real situação da inserção profissional em vários países do mundo, tanto do lado da formação profissional em música, seus desafios, avanços e resistências, quanto do lado do trabalho/emprego, a vida do profissional da música na atualidade, seus desafios e principais oportunidades de atuação. Ficou clara a preocupação dos textos internacionais com a resistência dos conservatórios em se adaptar às exigências e necessidades da atualidade, assim como a falta de um olhar atento dos estudiosos brasileiros da área sobre o trabalho dos músicos e as necessidades dos seus egressos, partindo de uma profissão que se legitima no saber fazer, mas cuja empregabilidade também depende do saber ser e do saber agir.

Para interpretar e analisar os percursos de inserção profissional dos egressos dos CEM, o trabalho apresentou uma base teórica construída a partir do conceito de inserção profissional, assim como de conceitos que me levaram a uma melhor compreensão e análise deste processo: educação; formação; trabalho; emprego; ocupação e músico profissional. Além disso, trouxe a perspectiva de Alves (2005; 2008) sobre as

teorias que buscam analisar as relações entre educação e trabalho/emprego, que foi imprescindível para a consistência das análises e, conseqüentemente, para o cumprimento do objetivo geral da pesquisa. Para além destas bases teóricas, apresentei um constructo conceitual de inserção profissional do músico, especialmente aquele que passa por uma educação formal, elaborado a partir de toda a construção anterior.

O trabalho metodológico e a conjuntura das análises me possibilitaram fazer uma interpretação ampla dos dados, que me levou a um melhor delineamento do percurso de inserção profissional dos egressos e à reflexão sobre a forma como eles relacionavam toda a formação que tiveram com as atividades profissionais cumpridas ao longo do seu percurso. No primeiro momento da análise, apresentei os percursos dos egressos, cuja construção me auxiliou a compreender como estes constroem seus projetos profissionais. Em seguida, analisei a causalidade recíproca das inter-relações da educação e trabalho/emprego da área, a partir dos percursos dos egressos, que demonstrou que a não obrigatoriedade da certificação para a atuação profissional intensifica a não linearidade já verificada entre os espaços de educação e trabalho/emprego. Ao analisar os percursos, sob a ótica do campo de inserção profissional de Franzói (2011), percebi que é comum a mistura das esferas da preparação, transição e integração propriamente dita, sendo que, em alguns percursos, a transição é bastante curta, ou inexistente.

No segundo momento da análise, examinei as diversas formas de educação e formação ao longo da vida que os egressos apresentaram. Reconhecer os vários contextos de formação dos egressos e analisar quais as principais contribuições, lacunas e efeitos sobre o percurso de inserção profissional dos egressos dos CEM foi importante para compreender o espaço da inserção profissional, que é mais cobrado pelo sucesso ou fracasso dos profissionais: a formação profissional. O ideal é que haja um diálogo entre os espaços e não apenas uma via de mão única, que sempre responsabiliza a educação com relação ao trabalho/emprego. Os resultados mostram uma educação musical ainda muito focada no treinamento musical, mais teórica do que prática e desvinculada do mercado, o que sugere que não esteja ocorrendo o diálogo devido entre os espaços. Alguns egressos chegam a sugerir que a experiência profissional ensina muito mais que os recursos obtidos por meio da educação.

Em contraposição, no terceiro momento, tratei do espaço do trabalho/emprego, verificando os principais tipos de atividades profissionais que os egressos exercem; os desafios de um mercado com um número mínimo de empregos; e o desafio dos egressos que assumem carreiras autônomas, enfrentando a instabilidade e a

intermitência dos projetos nos quais se envolvem. A pouca oferta de empregos e a maior frequência do trabalho autônomo e dos projetos de curto prazo, fazem com que os diplomas da formação em performance sejam pouco solicitados, o que pode confirmar a falta de diálogo entre estes espaços. Diante da instabilidade, que faz muitas vezes com que os níveis salariais não sejam tão atrativos, o principal atrativo para que os egressos se mantenham na área é satisfação pessoal dada pela oportunidade de viver de música.

No último momento da análise, me propus a verificar o efeito societal sobre os percursos de inserção profissional dos egressos. A construção dos projetos profissionais é uma construção social, que provoca transformações individuais e sociais no sujeito, o que me faz pensar o músico de maneira agregada ao ser humano e ao ser social que ele é. Os resultados mostram um explícito conflito social da música como profissão, e os dilemas e dificuldades que isso gera aos egressos estudados; a importância do lugar e das migrações para que as oportunidades sejam geradas e para que os percursos sejam delineados; o quanto o lidar com as diferenças ainda é um desafio para a nossa sociedade; e o que a falta de conscientização política e administrativa podem gerar de atraso para a área e de alienação para a classe.

A apresentação do constructo final reúne os principais resultados da pesquisa e propõe ampliar a proposição inicial de percurso de inserção profissional do músico para percurso de inserção profissional em música. A proposta advém da compreensão de que os egressos da formação profissional circulam, livremente, por diversas atividades da área de música, sem a necessidade de ser um profissional específico, mas estar naquela atividade por tempo determinado ou indeterminado. Outro motivo que sustenta a proposta da mudança é o fato de que a formação profissional da área pode estar aberta à formação de vários profissionais que atuam no mercado da música, preocupando-se com o sistema cultural e com a ampliação das oportunidades de inserção profissional de seus egressos.

Ao finalizar a presente tese, ficam em mim os seguintes questionamentos que a pesquisa me instiga: De que maneira a formação profissional em música pode reagir às mudanças da atualidade? Como a formação profissional pode oferecer um melhor direcionamento de estudos e de carreira para seus alunos? E como atender às necessidades dos alunos que querem se inserir no mercado de trabalho da área, sem perder a proposta de uma educação musical que priorize a formação do ser humano, que atenda às necessidades da sociedade? Com relação ao espaço de trabalho/emprego na área, ainda me questiono: De que maneira o espaço de trabalho/emprego da área de música pode

atender às necessidades da sua educação? E como o mercado de trabalho da área de música pode gerar mais empregos ou atividades profissionais mais estáveis?

Com tudo isso considero que os aprofundamentos futuros da presente tese caminharão em busca de propor diálogos entre os espaços de educação e trabalho/emprego da área de música. A presente pesquisa se fez com o intuito de promover e propor novas reflexões à área de Educação Musical, sobre as inter-relações da formação profissional promovida com o trabalho/emprego dos profissionais que atuam na área de música. Considero que os resultados do trabalho ressaltam pontos fortes e lacunas da formação profissional em música, da mesma forma que desvenda aspectos do trabalho/emprego dos profissionais formados na área, como necessidades e aspirações.

Diante dos resultados apresentados, considero que o maior desafio da formação profissional da área de música é enfrentar o dilema de tratar o espaço de trabalho/emprego de seus futuros profissionais, sem se “vender” ao mercado de trabalho, no sentido de se desligar de aspectos importantes para a formação do futuro profissional da área, que vão além de encontrar um posto de trabalho. O espaço de trabalho/emprego precisa ser problematizado pela formação profissional em música, de forma que a área possa superar modelos ultrapassados e cristalizados de formação e os profissionais da área possam se inserir profissionalmente de maneira menos difusa. Espero que as reflexões desta tese aqueçam e intensifiquem o diálogo entre os diferentes universos que caracterizam a formação e atuação profissional no músico, bem como despertem o desejo e a abertura para a promoção das inter-relações necessárias entre esses distintos, mas inter-relacionados, universos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. jul.-dez. 2011, Vol. 12, No. 2, 205-214.
- ALVARENGA, Eric Campos. **A coragem de ser músico de orquestra sinfônica**: uma análise baseada na psicodinâmica do trabalho. Belém: UFPA, 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- ALVES, Mariana Gaio. Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. **Interacções**, Lisboa, n. 1, p. 179-201, 2005.
- _____. Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego. In: ALVES, Mariana Gaio. et al. **Universidade e Formação ao Longo da Vida**. Lisboa: Celta Editora, 2008.
- _____. **A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa**: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2003. 484 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre Prática de Ensino e Aprendizagem Musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 406 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ARROW, Kenneth. Higher Education as a filter. **Journal of Public Economics**, V. 2, issue 3, 193-216, 1973.
- ASCENSO, Sara; McCORMICK, Jonathan; PERKINS, Rosie. Minding the gap in musicians' transition from student to professional: The Civic Fellowship at the Civic Orchestra of Chicago. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais**. Saint Andrews: ISME, 2016. P. 31-42.
- BARDAGI, Marúcia et al. Escolha Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho: Percepções de Estudantes Formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 10, núm. 1, 2006, pp. 69-82

BARBEITAS, Flavio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BARKL, Louise. Professional musicians and the music education programs of arts organisations. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. 25-37.

BARTLE, Graham. Feet on the ground – Head in the clouds. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais**. Malmö: ISME, 1996. P. 183-193.

BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, William Soares dos. Entrevista Narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, William Soares dos. (Orgs.) **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEECHING, Angela Myles. Career Development and Entrepreneurship across the Curriculum: best practice in professional development programs in undergraduate music programs. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 18., 2010, Shangai. **Anais**. Shangai: ISME, 2010. P. 11-15.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. O Bacharel professor de música. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 136-154, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profiissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BENNETT, Dawn. Musicians' skills and attributes: implications for education. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. 79-89.

BENNETT, Dawn Elizabeth. **Understanding the classical music profession: the past, the present and strategies for the future**. New York: Routledge, 2016.

BENNETT, Dawn; FREER, Patrick K. Possible Selves and the Messy Business of Identifying with Career. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais**. Atenas: ISME, 2012. P. 10-14.

BENNETT, Dawn; STANBERG, Andrea. Musicians as teachers: fostering a positive view. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. 12-21.

BERTUSSI, Eduardo. **Música, trabalho, educação e capital: um estudo sobre as relações entre formação e atuação Profissional do músico no brasil a partir do século XXI**. Salvador: UFBA, 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BOFINGER, Ian; WHATELEY, Greg. iCon: the realization of ‘the virtual conservatorium’. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 13., 2000, Cape Breton. **Anais**. Cape Breton: ISME, 2000. P. 12-18.

BOWMAN, Wayne. Practices, Virtue Ethics, and Music Education. In: **Action, Criticism & Theory for Music Education**.v.11, n.2, p. 1-19, 2012.

_____. Who is the “We”: Rethinking professionalism in music education. In: **Action, Criticism & Theory for Music Education**.v.6, n.4, p. 109-131, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música**. Brasília, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. V. 32. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2012.

BROWN, Judith E. Enhancing graduate employability through community engagement projects: A case study of leadership in the performing arts. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais**. Saint Andrews: ISME, 2016. P. 31-42.

BURT-PERKINS, Rosie. Students at a UK conservatoire of music: working towards a ‘diverse employment portfolio’? In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. 66-75.

CAREY, Gemma; LEBLER, Don. Quality, Accountability, Change. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais**. Atenas: ISME, 2012. P. 26-31.

CÁRIA, Neide Pena; ALVES, Juliana Coutinho Pereira. Aspectos de uma epistemologia da educação ao longo da vida: uma nova ordem educativa. **Poiésis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisul, Tubarão, v.12, n. 22 p. 471-488, Jun/Dez 2018.

CARMONA, Raquel; RIBAS, Maria Guiomar. Curso Técnico de Música: que sentido para os estudantes? Que papel formador? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ANPPOM, 2012. P. 830-837.

CARRUTHERS, Glen. Identity Matters: goals and values of intending and practising professional musicians. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 18., 2010, Shangai. **Anais**. Shangai: ISME, 2010. P. 39-44.

_____. Professional musicians and creative/community capital. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. 53-63.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de. O Estado e a Participação Conquistada no Campo das Políticas Públicas de Cultura no Brasil. In: CALABRE, Lia. (Org.) **Políticas culturais: reflexos e ações**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

CASACA, Sara Falcão. Flexibilidade, Trabalho e Emprego: ensaio de conceptualização. **Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS Working papers**. Lisboa, n. 10, nov. 2005.

CEPROM. Mission Statement. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais**. Saint Andrews: ISME, 2016. P. 4.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 27-36, set. 2004.

COLI, Juliana Marília. Descendência Tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, jul.-dez. 2008.

_____. **“Vissi D’Arte” Por Amor a uma Profissão** (um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico). Campinas: Unicamp, 2003. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CONKLING, Susan Wharton; BEAUCHESNE, David J. Can the curricula of conservatories and colleges of music prepare students for the challenges of the 21st century? In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 13., 2000, Cape Breton. **Anais**. Cape Breton: ISME, 2000. P. 12-18.

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

COSTA, Cristina Porto. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música:** formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília. Brasília: UnB, 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. Condições e contradições da atividade artística: reflexões sobre os profissionais da música no Brasil e em Portugal. In: Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 4., 2013, Coimbra. **Anais.** CES, 2013.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação superior e mercado de trabalho:** considerações a partir das perspectivas de egressos do bacharelado em música da UFPB. João Pessoa: UFPB, 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Comunicações, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DELORS, J. et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DRUMMOND, John. “A change in the orders”: training the performers of the future. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 12., 1998, Harare. **Anais.** Harare: ISME, 1998. P. 51-61.

_____. Quarts into Pint Pots: meeting the challenges of professional education in the 21st century. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais.** Atenas: ISME, 2012. P. 49-54.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralph Th.; TESCH- RÖMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. In: **Psychological Review.** Vol. 100. No. 3, 363-406, 1993

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

ESTRADA, Luis Alfonso Rodriguez. Which changes are necessary in order to form a musician as a reflective practitioner? In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 13., 2000, Cape Breton. **Anais.** Cape Breton: ISME, 2000. P. 45-49.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. **E se a orquestra desafinar?** Contexto de produção e qualidade de vida no trabalho dos músicos da Orquestra Sinfônica de Teresina/PI. Brasília: UNB, 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Porto Alegre, 2010.

FIAGBEDZI, Nissio. The professional musician of the future: a projection into 2020 a.d. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais**. Malmö: ISME, 1996. P. 87-94.

FORREST, David. Educating the professional musician for the music industry: a broader sphere of music education. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 14., 2002, Stavanger. **Anais**. Stavanger: ISME, 2002. P. 67-71.

FRANZÓI, Naira Lisboa. Inserção Profissional. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. rev. ampl., Porto Alegre: Zouk, 2011.

FURTADO, Luís Carlos Vasconcelos. **Flautear: uma atividade muito além de “levar a vida na flauta”** - A construção identitária do flautista brasileiro como trabalhador. Brasília: UNB, 2014. 380 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica**: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GELINSKI, Carmen R. Ortiz; PEREIRA, Rosângela Saldanha. Mulher e Trabalho não Remunerado. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre, v. 5, 2005.

GLASER, Scheila Regina. **Instrumentista & professor**: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. São Paulo: UNESP, 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

GLASER, Scheila; FONTERRADA, Marisa. **Música Hodie**. Vol. 7, Nº 1, 2007. P. 27-49.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Celson Henrique Souza. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 239 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música**: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela Música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais mineiros na década de 50. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GREEN, Lucy. Identidade de Género, Experiência Musical e Escolaridade. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, 2000.

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

GUBRIUM, Jaber F. HOLSTEIN, James A. **Postmodern interviewing**. California: Sage Publications, 2003.

HANNAN, Michael. Preparing musicians for the commercial music industry: an Australian case study. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais**. Barcelona: ISME, 2004. P. 71-79.

HANNAN, Michael; BENNETT, Dawn. Editorial. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. iv-x.

HIRVONEN, Airi. How young piano students become professional musicians: the significance of music competitions in the construction of their identities. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais**. Barcelona: ISME, 2004. P. 83-89.

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

HOLZMANN, Lorena; PICCININI, Valmíria. Flexibilização. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. rev. ampl., Porto Alegre: Zouk, 2011.

HORTA-NUNES, J. O trabalho do músico no Brasil: tensões identitárias e arranjos domésticos. **Rev. Colomb. Soc.**, n. 40, v. 2, p. 107-128. 2017.

HUGHES, Diane. et al. A “Duty Care” and the professional musician/artist. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 31-38.

HUHTANEN, Kaija. Becoming a piano teacher: biographies in a narrative perspective. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 14., 2002, Stavanger. **Anais**. Stavanger: ISME, 2002. P. 79-88.

_____. Constructing a conscious identity in instrumental teacher training. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais.** Hanoi: ISME, 2006. P. 1-9.

_____. The Education of the Professional Musician: how much is *music* is required? In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais.** Atenas: ISME, 2012. P. 65-69.

_____. Towards Creative Entrepreneurship. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 18., 2010, Shangai. **Anais.** Shangai: ISME, 2010. P. 65-68.

HYRY, Eeva Kaisa. The narrative-biographical case study of one master piano teacher. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 14., 2002, Stavanger. **Anais.** Stavanger: ISME, 2002. P. 91-95.

ILARI, Beatriz. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. **Em pauta**, Porto Alegre, V. 13, N. 21, 71-88, 2002.

JANG, Ki-Beom. Dear friends! Let us start over. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais.** Malmö: ISME, 1996. P. 125-139.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O Músico Professor: percurso histórico da formação em música. In: LIMA, Sônia Regina Albano de. **Ensino, Música e Interdisciplinaridade.** Goiânia: Editora Vieira, 2009.

JOHANSSON, Johannes. New tendencies in conservatories concerning the future of performers. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais.** Malmö: ISME, 1996. P. 55-66.

KANDLER, Maira Ana. GUMS, Luana Moina. SCHAMBECK. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. In: SOARES, José. SCHAMBECK, Regina Finck. FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

KINGSBURRY, Henry. **Music, talent, and performance:** a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

LANCASTER, Helen. Change or You Don't Survive: the evolving conservatorium. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 17., 2008, Spilamberto. **Anais.** Spilamberto: ISME, 2008. P. 62-66.

_____. Conservatoria: Interacting with a wider audience. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 14., 2002, Stavanger. **Anais.** Stavanger: ISME, 2002. P. 105-111.

_____. Virtually there: a review of some current approaches to the use of technology in Australian programs designed for training professional musicians. In:

International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais.** Hanoi: ISME, 2006. P. 185-193.

LEBLER, Don. Phases of leadership: responding to opportunity. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais.** Saint Andrews: ISME, 2016. P. 168-176.

LEHMAN, Paul R. Stability and change in the role of the musician. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais.** Malmö: ISME, 1996. P. 29-34.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na Atuação Profissional de seus Egressos: uma abordagem sociohistórica.** Salvador: UFBA, 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antônio David (Org.). **Trabalho e Tecnologia:** dicionário crítico. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A Resolução CNE/CEB 04/99 e os Cursos Técnicos de Música na Cidade de São Paulo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 81-83, mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 101-105, mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser Docente Universitário-Professor de Música:** dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MACHADO, Daniel A. O. FEICHAS, Heloisa F. B. Collaborative learning, leadership and the pedagogy of autonomy. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais.** Saint Andrews: ISME, 2016. P. 52-53.

MACHADO, Nílson José. **Educação:** projetos e valores. 6ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. (Coleção ensaios transversais)

MACHADO, Renata Beck. **Narrativa de professores de teoria e percepção musical:** caminhos de formação profissional. Santa Maria: UFSM, 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional** - das dimensões conceituais e políticas. Educação & Sociedade. Campinas, set 1998, vol 19, nº64, p.13-49. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 21 de mai. de 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade; PELISSARO, Joel. Sobre conceitos, definições e constructos nas ciências contábeis. In: **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. 2(2):78-84, maio/agosto 2005.

MARQUES, Jaqueline Soares. **Socialização músico-profissional nas experiências de profissionalização de duplas sertanejas**: um estudo de caso com cantores da região do Triângulo Mineiro/Minas Gerais. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAUDONNET, Daniel Lotufo. **Estratégias de desenvolvimento na carreira musical**: o impacto das mudanças tecnológicas e institucionais. São Paulo: FGV, 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração de empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as práticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, s.p., 2003.

MENDONÇA, Amaudson Ximenes Veras. **“OMB, OBRIGADO NÃO”**: Análise Social sobre as Relações de Poder na Ordem dos Músicos do Brasil no Estado do Ceará (1998-2003). Fortaleza: UECE, 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005b**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências, Belo Horizonte, 2005.

MONTANO, David R. Toward a more comprehensive preparation of professional musicians: the need for the study of music as a human behavior in the core curriculum for all music majors. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 12., 1998, Harare. **Anais**. Harare: ISME, 1998. P. 77-81.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. **Os modos de ser e agir do pianista colaborador**: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. Brasília: UNB, 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação “Música em contexto”, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MORATO, Cíntia Thaís. **Estudar e Trabalhar Durante a Graduação em Música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Rafael Mendes; ANTONELLO, Ideni Terezinha. Precarização do Trabalho: o microcrédito como possibilidade de desenvolvimento socioespacial. **RA'EGA**, Curitiba, v. 23, p. 98-123, 2011.

MUSOMECI, Orlando. Should we change conservatory to “renovatory”? Towards a model of conservatories’ idiosyncrasy. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 12., 1998, Harare. **Anais**. Harare: ISME, 1998. P. 29-39.

MYERS, David. Preparing professional musicians for effective educational work with children. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais**. Barcelona: ISME, 2004. P. 151-162.

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

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 18 de mai. De 2018.

ODAM, George. Developing a conservatoire: research, professional development and widening participation. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais**. Barcelona: ISME, 2004. P. 177-183.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de Nível Técnico e Atuação Profissional do Egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. Uberlândia: UFU, 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de; SILVEIRA, Sonia Bittencourt. O(s) Sentido(s) do Trabalho na Contemporaneidade. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 149-165, 2012.

OIT. **Recomendação sobre a Valorização dos Recursos Humanos**: educação, formação e aprendizagem ao longo da vida. R195 2004. Lisboa: Escritório da OIT, 2005.

PAGE, M. E. Signaling in the labor market. In: **International Encyclopedia of Education**. 3ª ed. Davis: Elsevier, 2010.

PASCOE, Clive B. Creating the Australian Contemporary Music Institute. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais**. Malmö: ISME, 1996. P. 141-146.

PENNA, Maura. A formação inicial do professor de música: por que uma licenciatura? In: CONFAEB Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 17., 2007, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: CONFAEB, 2007.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. Músicos de orquestra: uma análise sobre a relação entre trabalho e qualificação de um contexto de reestruturação. In: SEGNINI, Liliana R. P. BULLONI, Maria Noel. **Trabalho artístico e técnico na indústria cultural**. Trad. de Marisa Shirasuna. São Paulo: Itáu Cultural, 2016.

_____. **Músicos De Orquestra**: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. Campinas: Unicamp, 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Relações de Trabalho em Música**: a desestabilização da harmonia. Campinas: Unicamp, 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. Relações de Trabalho em Música: o contraponto da harmonia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPOCS, 2007.

_____. Trabalho e Qualificação no contexto da reestruturação das orquestras. In: VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte; PRADOS, Rosália Maria Netto; SCHMIDT, Cristina. (Orgs.). **A Música como Negócio**: políticas públicas e direito do autor. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

PIKE, Pamela D. Newly Minted Professional Pianists: realities of teaching, performing, running a business and using technology. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 85-92.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. O Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o Olhar de seus Egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. **Anais**. Vitória: ABEM, 2011.

_____. Fatores de Inserção Profissional em Música: reflexões a partir de um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. **Debates**: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 18, p.207-231, maio, 2017.

_____. **Traços de Percursos de Inserção Profissional**: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de. O Egresso do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o

Mercado de Trabalho do Século XXI. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ANPPOM, 2012. P. 1472-1479.

PORTUGAL. Comissão Interministerial para o emprego. **Terminologia de formação profissional**. Lisboa: Direcção-geral do emprego e formação profissional, 2001.

PRESSER, Jean. **Formação de músicos no bacharelado em música popular**: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PUCCI, Magda Dourado. Por uma Política Cultural mais consistente. In: VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte; PRADOS, Rosália Maria Netto; SCHMIDT, Cristina. (Orgs.). **A Música como Negócio**: políticas públicas e direito do autor. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: Reflexões para uma educação musical intercultural. In: **Música e Educação**. SILVA, Helena Lopes; ZILLE, José Antônio Baêta. (Orgs.). Barbacena: EdUEMG, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

REID, Anna; BENNETT, Dawn. Becoming and being a musician: the role of creativity in students' learning and identity formation. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 15-22.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. **“Eis aí a Lapa...” Processos e Relações de Trabalho do Músico nas Casas de Shows da Lapa**. Niterói: UFF, 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. In: **Cadernos do Colóquio**. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, 98-108, 2001.

_____. “Festa acabada, músicos a pé!”: um estudo crítico sobre as relações de trabalho de músicos atuantes no estado do Rio de Janeiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 64, p. 249-274, ago. 2016.

_____. A morte (ou quase morte) do músico como um trabalhador autônomo e a ode ao empreendedorismo. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Niep-MARX, 2017.

_____. O trabalho produtivo do músico nas casas de shows da Lapa: um estudo de caso. In: SEGNINI, Liliana R. P. BULLONI, Maria Noel. **Trabalho artístico e técnico na indústria cultural**. Trad. de Marisa Shirasuna. São Paulo: Itaú Cultural, 2016.

_____. Reflections on the professional musician's formation in the scope of the institutions of higher education in Brazil. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais.** Barcelona: ISME, 2004. P. 187-192.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 124-135, jan/mar. 2012.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Entrevistas de pesquisas: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, Liliana Cabral. SANTOS, William Soares dos. (Orgs.) **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

ROWLEY, Jennifer; BENNETT, Dawn; REID, Anna. Leadership as a core creativity for musician identity. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais.** Saint Andrews: ISME, 2016. P. 43-51.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Cultura e Políticas Culturais**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.

SALAZAR, Leonardo. **Música Ltda: o negócio da música para empreendedores** (inclui um Plano de Negócios para uma banda). Recife: Sebrae, 2010.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. Cursos de graduação da escola de Música da UEMG: propostas e mudanças curriculares. **Revista Modus**, Belo Horizonte, ano VIII, Nº 13, p. 59-71, 2013.

SAUTU, Ruth et al. **Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Colección Campus Virtual, 2005.

SCHIPPERS, Huib. Blame it on the Germans! A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais.** Barcelona: ISME, 2004. P. 201-206.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do estado do Paraná**. Ponta Grossa: UEPG, 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Música, dança e artes visuais: especificidade do trabalho artístico em discussão. In: SEGNINI, Liliana R. P. BULLONI, Maria Noel. **Trabalho artístico e técnico na indústria cultural**. Trad. de Marisa Shirasuna. São Paulo: Itaú Cultural, 2016.

_____. Os Músicos e seu Trabalho: diferenças de gênero e raça. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 75-86, 2014.

_____. Música: arte, trabalho e profissão. In: VALENTE, Heloísa de A. Duarte; COLI, Juliana (Orgs.). **Entre Gritos e Sussurros** – Os sortilégios da voz cantada. São Paulo: Letra e Voz, 2012. P. 49-63.

_____. À Procura do Trabalho Intermitente no Campo da Música. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.

_____. O Trabalho do Músico entre o Estado e o Mercado. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, 2(7), p. 249-265, 2014.

_____. Vivências Heterogêneas do Trabalho Precário: homens e mulheres, profissionais da música e da dança, Paris e São Paulo. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nády Araújo; SUGITA, K. (Orgs.). **Trabalho Fexível, Empregos Precários?** - uma comparação Brasil, França, Japão. São Paulo: EDUSP, 2009. P.169-202.

SINGER, Malcolm J. Training professional musicians. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais**. Malmö: ISME, 1996. P. 79-85.

SMILDE, Rineke (Catharina Agatha Smilde). The music profession and the professional musician; a reflection. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 19, n. 32/33, 110-117, janeiro a dezembro 2008.

SMITH, Larry Alan. Educating the performing artist: more than music. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 11., 1996, Malmö. **Anais**. Malmö: ISME, 1996. P. 117-124.

SOARES, Dulce Helena Pena. **Escolha profissional:** do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, José. SCHAMBECK, Regina Finck. FIGUEIREDO, Sérgio. (Org.) **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Euridiana Silva. Músicos-educadores: reflexões sobre atuação profissional de músicos no ensino, educação musical superior e expectativas de alunos e egressos de Universidades de Minas Gerais / Brasil. In: Seminario Internacional de la Red ESTRADO, 11., 2016, Cidade do Mexico. **Anais**. Cidade do México: ESTRADO, 2016. P. 1-16.

SOUZA, Sandra. BORGES, Livia de Oliveira. A profissão de músico conforme apresentada em jornais paraibanos. In: **Psicologia & Sociedade**; 22 (1): 157-168, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. de Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLLEFSON, Arthur. Beyond the curriculum: the teacher as “role model”. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 14., 2002, Stavanger. **Anais**. Stavanger: ISME, 2002. P. 145-148.

TOLMIE, Diana. Identifying, Analysing and Aligning “The Dream” with Vocational Preparation: an investigation into first-year music undergraduate career aspirations and motivations. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 73-81.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set. 2006.

TRABUCCO, Alejandra G.; CUITIÑO María C.; GIBOIN, Alejandro. Work placement of music performance graduates: Trajectories, obstacles and strategies. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais**. Saint Andrews: ISME, 2016. P. 27-30.

USCHER, Nancy J. Shaping inventive career paths for 21st century musicians: embracing new values and visions. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 12., 1998, Harare. **Anais**. Harare: ISME, 1998. P. 13-20.

_____. Support strategies for 21st century musicians: new approaches for the next millennium. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 12., 1998, Harare. **Anais**. Harare: ISME, 1998. P. 83-87.

VALORE, Luciana Albanese; VIARO, Renee Volpato. Profissão e Sociedade no Projeto de Vida de Adolescentes em Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 8, núm. 2, dezembro, 2007, pp. 57-70

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.

WATSON, Amanda. FORREST, David. Being a musician: Performance reviews and the orchestral musician. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais**. Saint Andrews: ISME, 2016. P. 27-30.

WELLER, Janis. Creating a life in music: theory to praxis. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 16., 2006, Hanoi. **Anais**. Hanoi: ISME, 2006. P. 174-183.

_____. Making a Living in Music: financial stability and sustainability in enacting artistic identity. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 93-102.

_____. The whole musician: journey to authentic vocation. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 15., 2004, Barcelona. **Anais**. Barcelona: ISME, 2004. P. 246-256.

WOLECK, Aimoré. O Trabalho, a Ocupação e o Emprego. Uma perspectiva histórica. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**. Disponível em:

<http://www.ea.ufrgs.br/graduacao/disciplinas/adm01156/CONCEITOSDETRABALHOEMPREGO.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

ZHUKOV, Katie. Building successful music careers: A case study of five Australian classical pianists. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 21., 2016, Saint Andrews. **Anais**. Saint Andrews: ISME, 2016. P. 92-103.

APÊNDICES

Apêndice A – Questões do questionário aplicado a egressos dos CEM analisadas no presente trabalho.

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice C – Roteiro de entrevistas

Apêndice A

Questionário - Egressos dos CEM**I – Dados de identificação**

***1. Qual é a sua idade?**

***2. Qual é o seu sexo?**

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

***3. Você se considera:**

- ☐ Branco
- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Amarelo (Descendente de asiático)
- ☐ Indígena

***4. Você possui religião?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***5. Qual é a sua religião?**

***6. Qual o seu nível de escolaridade?**

- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino superior
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

***7. Em qual Conservatório Estadual de Música (CEM) de Minas Gerais você se formou?**

- ☐ CEM Cora Pavan Capparelli – Uberlândia
- ☐ CEM Dr. José Zóccoli De Andrade – Ituiutaba
- ☐ CEM Haidée França Americano – Juiz de Fora
- ☐ CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira – Pouso Alegre
- ☐ CEM Lia Salgado – Leopoldina
- ☐ CEM Lobo De Mesquita – Diamantina
- ☐ CEM Lorenzo Fernandez – Montes Claros
- ☐ CEM Maestro Marciliano Braga – Varginha
- ☐ CEM Professor Theodolindo José Soares – Visconde do Rio Branco
- ☐ CEM Raul Belém – Araguari

***8. Em que ano você se formou no curso técnico do Conservatório?**

- ☐ Em que ano você se formou no curso técnico do Conservatório? 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012

***9. Em qual curso você se formou?**

- ☐ Em qual curso você se formou? Canto
- ☐ Acordeão
- ☐ Bateria
- ☐ Cavaquinho
- ☐ Clarinete
- ☐ Contrabaixo acústico
- ☐ Contrabaixo elétrico
- ☐ Flauta doce
- ☐ Flauta transversa
- ☐ Guitarra
- ☐ Órgão
- ☐ Piano
- ☐ Piano popular
- ☐ Saxofone
- ☐ Teclado
- ☐ Trombone
- ☐ Trompete

- ☐ Viola
- ☐ Viola caipira
- ☒ Violão
- ☐ Violino
- ☐ Violoncelo

Outro (especifique)

II – Trajetória no curso técnico

***10. Antes de ingressar no curso técnico, você já estudava música?**

- ☒ Sim
- ☐ Não

***11. Onde ou como você estudou? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- ☐ Estudei no Conservatório desde a musicalização.
- ☐ No próprio Conservatório, no curso de Educação Musical.
- ☒ Em escolas particulares de música
- ☐ Na escola de educação básica
- ☐ Em aulas particulares
- ☐ Era autodidata
- ☐ Outro (especifique)

***12. Antes de ingressar no curso técnico, você exercia alguma atividade musical, remunerada ou não?**

- ☒ Sim
- ☐ Não

***13. Qual(is) atividade(s) você exercia? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes)**

- ☐ Banda autoral
- ☐ Banda tributo ou cover

- ☐ Banda ou orquestra de baile
- ☐ Sonorização para eventos
- ☐ Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo)
- ☐ Produção fonográfica (gravadora)
- ☐ Edição musical
- ☐ Loja e/ou distribuição de discos
- ☐ Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios
- ☐ Fabricação e reparo de instrumentos (luteria)
- ☐ Instrumentista
- ☐ Cantor
- ☐ Compositor
- ☐ Arranjador
- ☐ Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora)
- ☐ Música para publicidade
- ☐ Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)
- ☐ DJ (rádio, show, festa ou boate)
- ☐ Orquestra sinfônica da cidade, banda municipal ou militar ou coral municipal (emprego público)
- ☐ Orquestras e outros grupos instrumentais
- ☐ Bandas marciais
- ☐ Fanfarras
- ☐ Corais ou grupos vocais
- ☐ Ensino particular em espaços não-formais de ensino
- ☐ Ensino superior
- ☐ Ensino em escola de música particular
- ☐ Ensino em conservatório
- ☐ Ensino em escola de educação básica
- ☐ Estúdio de ensaio ou de gravação
- ☐ Direção artística (show ou disco)
- ☐ Produção executiva (empresário ou agente)
- ☐ Organização de eventos (festivals, prêmios, shows)
- ☐ Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros
- ☐ Projetos culturais na área de música
- ☐ Projetos sociais que envolvam a música

- ☐ Regência de corais
- ☐ Regência de bandas
- ☐ Regência de orquestras
- ☐ Outro (especifique)

***14. Qual(is) o(s) instrumento(s) você tocava nessas atividades?**

***15. Que motivos levaram você a ingressar no Curso Técnico? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- ☐ Para me profissionalizar como cantor ou instrumentista.
- ☐ Para me profissionalizar como professor(a) de música.
- ☐ Para me profissionalizar como regente de coro ou grupos instrumentais.
- ☐ Para dar continuidade aos meus estudos no conservatório.
- ☐ Para cantar ou tocar como solista.
- ☐ Para cantar ou tocar em grupos musicais.
- ☐ Por gostar de música.
- ☐ Por hobby
- ☐ Por recomendação médica ou terapêutica
- ☐ Outro (especifique)

***16. Você buscava se aperfeiçoar como cantor ou instrumentista em algum gênero musical específico?**

***17. Incluindo trancamento, abandono, interrupções, em quanto tempo você fez o curso técnico?**

***18. Você interrompeu o curso em algum momento?**

- ☐ Você interrompeu o curso em algum momento? Sim
- ☐ Não

***19. Por que você interrompeu seu curso? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- ☐ Problemas de saúde
- ☐ Problemas financeiros
- ☐ Gravidez
- ☐ Mudança de cidade
- ☐ Por não conseguir conciliar o curso técnico com outro curso (ensino médio, superior ou c
- ☐ Por não conseguir conciliar o curso técnico com o trabalho.
- ☐ Outro (especifique)

***20. Ao concluir o curso técnico, qual era o seu nível de interesse em trabalhar na área de música?**

- ☐ Muito alto
- ☐ Alto
- ☐ Médio
- ☐ Baixo
- ☐ Muito baixo
- ☐ Não tinha interesse.

V – Atividades profissionais e condições de trabalho

***31. Você deu continuidade aos seus estudos musicais?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

***32. De que forma você deu continuidade aos seus estudos? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- ☐ Cursando outro curso técnico.
- ☐ Cursando licenciatura.
- ☐ Cursando bacharelado.
- ☐ Cursando aulas particulares
- ☐ Em cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses.
- ☐ Outro (especifique)

***33. Você trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico?**

- ☐ Sim, na área de música
- ☐ Sim, em outra área profissional
- ☐ Não

***34. Atualmente você está:**

- ☐ Atualmente você está: Trabalhando.
- ☐ Trabalhando e estudando.
- ☐ Apenas estudando.
- ☐ Não está trabalhando e nem estudando.
- ☐ Sou aposentado.
- ☐ Outro (especifique)

***35. Você trabalha na área de música?**

- ☐ Sim, trabalho exclusivamente na área de música.
- ☐ Sim, mas também atuo em outra área profissional.
- ☐ Não, já trabalhei, mas encontrei oportunidades melhores em outra área.
- ☐ Não, nunca tive interesse em trabalhar na área de música.
- ☐ Não, tinha interesse em trabalhar na área de música, mas não encontrei oportunidades.
- ☐ Não, tinha interesse em trabalhar na área de música, mas encontrei oportunidades melhores em outra área.

***36. Há quanto tempo você trabalha na área de música?**

***37. Qual(is) atividade(s) profissional(is), fixa(s) ou sazonal(is), você exerce na área de música? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- ☐ Banda autoral
- ☐ Banda tributo ou cover
- ☐ Banda ou orquestra de baile
- ☐ Sonorização para eventos
- ☐ Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo)
- ☐ Produção fonográfica (gravadora)
- ☐ Edição musical
- ☐ Loja e/ou distribuição de discos

- ☐ Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios
- ☐ Fabricação e reparo de instrumentos (luteria)
- ☐ Instrumentista
- ☐ Cantor
- ☐ Compositor
- ☐ Arranjador
- ☐ Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora)
- ☐ Música para publicidade
- ☐ Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)
- ☐ DJ (rádio, show, festa ou boate)
- ☐ Orquestra sinfônica da cidade, banda municipal ou militar ou coral municipal (emprego público)
- ☐ Orquestras e outros grupos instrumentais
- ☐ Bandas marciais
- ☐ Fanfarras
- ☐ Corais ou grupos vocais
- ☐ Professor particular (espaços não-formais de ensino)
- ☐ Professor universitário
- ☐ Professor de escola de música particular
- ☐ Professor de conservatório
- ☐ Professor de escola de educação básica
- ☐ Estúdio de ensaio ou de gravação
- ☐ Direção artística (show ou disco)
- ☐ Produção executiva (empresário ou produtor cultural)
- ☐ Organização de eventos (festivals, prêmios, shows)
- ☐ Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros
- ☐ Projetos culturais na área de música
- ☐ Projetos sociais que envolvam a música
- ☐ Regência de corais
- ☐ Regência de bandas
- ☐ Regência de orquestras
- ☐ Outro (especifique)

***38. Qual(is) instrumento(s) você toca em atividades profissionais?**

***39. Qual é a sua satisfação em relação à sua atividade profissional na atualidade?**

- ☐ Muito satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Indiferente
- ☐ Insatisfeito
- ☐ Muito insatisfeito
- ☐ Não sei responder.

***40. Considerando o salário mínimo federal de R\$ 724,00, qual é a sua renda mensal em salários mínimos?**

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ Até 2 salários mínimos (R\$ 1.448,00)
- ☐ Até 3 salários mínimos (R\$ 2.172,00)
- ☐ Até 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00)
- ☐ Até 5 salários mínimos (R\$ 3.620,00)
- ☐ Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.344,00)
- ☐ Não sei responder.

***41. Na sua opinião, como está a sua remuneração em relação à média do mercado?**

- ☐ Acima da média do mercado
- ☐ Na média do mercado
- ☐ Abaixo da média do mercado
- ☐ Não sei responder.

***42. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?**

***43. Qual é o seu vínculo empregatício?**

- ☐ Empregado com carteira assinada
- ☐ Empregado sem carteira assinada

- ☐ Funcionário público concursado
- ☐ Autônomo/Prestador de serviços
- ☐ Em contrato temporário
- ☐ Estagiário
- ☐ Proprietário de empresa/negócio
- ☐ Outro (especifique)

***44. Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

- ☐ Inferior à recebida no curso técnico em que se formou.
- ☐ Compatível com a recebida no curso técnico em que se formou.
- ☐ Superior à recebida no curso técnico em que se formou.

Muito obrigada por sua participação!

Apêndice B**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, _____, autorizo Maria Odília de Quadros Pimentel, portadora do CPF 056.906.196-20, aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a utilizar, integral ou parcialmente, as informações concedidas por mim na entrevista gravada no dia __ de _____ de 2019. As informações poderão ser utilizadas pela aluna exclusivamente para fins acadêmicos, na pesquisa de doutorado que tem como objetivo geral “compreender como músicos, egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM), estabelecem inter-relações da educação e formação, obtidas ao longo de suas vidas, com o seu trabalho/emprego”, que será apresentada em sua tese de doutorado e em trabalhos decorrentes desta.

As citações realizadas a partir da entrevista não deverão fazer menção explícita ao meu nome, que será substituído por um codinome escolhido por mim, sendo garantido o meu anonimato em todo o material produzido e publicado. Serão retirados dos trechos da entrevista, que forem apresentados no corpo da tese e em trabalhos decorrentes desta, palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, com o objetivo de tornar o texto mais claro e compreensível.

_____, __ de _____ de 2019.

Assinatura

CPF:

Apêndice C

Roteiro de entrevistas

1) Dados

- Nome completo
- Idade
- Onde nasceu
- Atualmente onde vive
- Estado Civil
- Formação escolar
- Outros cursos
- Atividades profissionais

Pensei em colocar na tese codinomes de músicos consagrados que os entrevistados apreciam e admiram, para que o leitor os identifique com maior facilidade. Portanto, como gostaria de ser chamado?

2) Formação

Como foi a sua relação com a música na infância/adolescência? Como era a relação com a música em sua família? Alguém cantava ou tocava? O que você costumava ouvir de música, direta ou indiretamente? Você considera que foi influenciado musicalmente por algum familiar? Como você tinha acesso à música em casa (instrumentos musicais, CDs, DVDs, vinis, TV)?

Como era a vivência musical na escola? Já teve aulas específicas de música?

Você viveu em lugares diferentes (mudança de bairro ou de cidade)? Como era a sua relação com a música em outros ambientes (igreja, vizinhança, clubes, amigos)? Você considera que foi influenciado musicalmente por outras pessoas desses espaços?

Qual é a sua memória musical da infância/adolescência? Que tipo de música você tinha acesso? Tinha algum músico ou estilo musical preferido?

Descreva o seu percurso de formação musical: Como se inicia o seu aprendizado musical? Com quem? Quais os instrumentos musicais você aprendeu? Quais foram suas primeiras oportunidades de se apresentar em público?

Quais foram as oportunidades de educação formal? Como foram estas experiências? atenderam às suas expectativas? Quais as outras oportunidades de aprender música que você teve (aulas particulares, cursos livres, *masteclasses*, festivais, projetos sociais)? O que representou cada uma dessas etapas para o seu trabalho/emprego?

Quais grupos musicais você teve a oportunidade de participar? Como foram estas experiências? O que elas representaram para a sua inserção profissional?

Você passou por formação profissional em outra área? Quais? O que significou esta experiência para a sua vida? Esta experiência influencia a sua atuação profissional na área de música?

Como a sua formação profissional influenciou a sua formação humana e pessoal e vice-versa?

Você acha que sua formação profissional lhe deu base para se inserir profissionalmente? O que lhe deixou plenamente satisfeito? O que você acha que faltou? Como você buscou suprir as lacunas que a formação profissional?

Você pretende dar continuidade ou já está dando continuidade à sua formação profissional? De que maneira?

3) Trabalho/emprego

Descreva a sua carreira (o seu percurso de trabalho/emprego) até o momento: Quando você considera que iniciou a sua vida profissional? Você começa a atuar profissionalmente na área de música ou fora dela?

*Destacar atividades profissionais dentro e fora da área de música.

Por quais as atividades profissionais você já passou? Quais papéis você assumiu em sua carreira? Atualmente, quais são suas atividades profissionais? Você já passou por momentos de desemprego? Já pensou em abandonar a área?

Você está satisfeito com a área e com o seu trabalho/emprego? Quais são suas atuais pretensões profissionais? O que você tem feito para alcança-las? Você já alcançou todos os seus objetivos profissionais?

4) Inter-relações da formação profissional com o trabalho/emprego

Qual e como foi a aceitação familiar e social das suas escolhas? Você considera que esta aceitação influencia positiva ou negativamente a sua vida?

Quando você se identificou como músico? O que você considera ser músico na atualidade?

Quando você se identificou como professor de música? Você se tornou professor de música porque quis ser professor ou pela estabilidade que as oportunidades de docência proporcionaram?

Como as diversas frases da sua formação prepararam você para a sua carreira? De que forma cada etapa falhou com você? (Como a sua formação profissional influenciou o seu trabalho/emprego)? E o seu trabalho/emprego influenciou a sua formação profissional, ou seja, você chegou a buscar uma determinada formação para aprimorar ou ajudar em suas atividades profissionais?

Durante seu percurso de inserção profissional, você considera que uma ou várias pessoas ou algum acontecimento pessoal ou até mesmo profissional influenciaram o seu percurso positiva ou negativamente?

Você considera que fatores como raça, sexo, religião, crenças e a sua subjetividade influenciaram o seu percurso de inserção profissional? De que maneira?

Como é a sua relação com a classe musical? Você está envolvido em algum sindicato ou associação? Você se sente engajado nas causas da área?

Qual sugestão você teria para a preparação do músico da atualidade?