



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

**Formação Superior e Mercado de Trabalho:
Considerações a Partir das Perspectivas de Egressos do
Bacharelado em Música da UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa: Educação Musical e Cultura.

Raquel Avellar Coutinho

Orientadora: Prof. Dra. Maura Penna

João Pessoa – PB
Agosto/ 2014



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

A Dissertação de Raquel Avellar Coutinho, intitulada “Formação Superior e Mercado de Trabalho: Considerações a Partir das Perspectivas de Egressos do Bacharelado em Música da UFPB”, foi aprovada pela banca examinadora.

Prof(a) Dra. Maura Penna (Orientadora - UFPB)

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB)

Prof. Dr. Vladimir A. P. Silva (UFCG)

C871f Coutinho, Raquel Avellar.

Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB / Raquel Avellar Coutinho.-- João Pessoa, 2014.

104f. : il.

Orientadora: Maura Penna

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Educação musical. 2. Formação superior - música.
3. Modelo conservatorial de ensino. 4. Mercado de trabalho.

UFPB/BC

CDU: 37:78(043)

Dedico este trabalho aos meus pais, os maiores incentivadores de todas as minhas conquistas.

Agradecimentos

A Deus, por guiar os meus caminhos e preencher a minha vida com tanto amor e gratidão.

Aos meus pais, Lúcia e Luciano, pelo amor e dedicação desde que nasci, trilhando comigo todos os caminhos, sendo meu porto seguro e descansando “carregando pedras” para que eu tivesse a melhor educação possível. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Ericka e João Paulo, meus sobrinhos Antonia e Victor e meus cunhados Douglas e Vanderlucy, pela paciência, apoio e carinho sempre.

Aos demais familiares, especialmente Tia Fátima, que cuida de mim incansavelmente, de resfriados a tiros, e meu primo, Felipe Avellar, que gentilmente me ajudou com a tradução do resumo.

A Rudá, que torna os meus dias mais leves e, com muito amor, demonstra quão querida eu sou.

Aos meus amigos, pelo apoio, incentivo e paciência.

À Maura, pelo apoio e dedicação constantes durante todo este trabalho, não medindo esforços para ajudar e orientar o quanto fosse necessário.

Aos professores Vladimir e Luís, que gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa, pelas suas considerações e sugestões que engrandeceram este trabalho.

Aos egressos participantes da pesquisa, pela disponibilidade, colaboração e ricas contribuições.

À coordenação do curso, na pessoa de Izilda, sempre solícita e dedicada em todo o curso de mestrado.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos.

A sabedoria começa na reflexão (Sócrates).

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a relação entre a formação superior de egressos do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e sua inserção e atuação profissional no mercado de trabalho da cidade de João Pessoa, a partir das percepções dos mesmos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas, com dez dentre os 21 alunos que se adequavam aos critérios de seleção – instrumentistas egressos do curso de Bacharelado nos anos de 2010 e 2011, que atuavam profissionalmente na cidade de João Pessoa. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, buscando conhecer a experiência dos egressos no curso e no mercado de trabalho, identificar as representações sociais recorrentes nos discursos e compreender como o currículo proposto pelo curso contribuiu para o ingresso do profissional no mercado de trabalho. A análise crítica dos relatos foi realizada sob o olhar da Teoria das Representações Sociais e de estudos da área de Educação Musical e áreas afins que mostraram ter relação com o tema escolhido e os dados coletados. Neste sentido, discutimos como foi estabelecida a relação dos egressos com a música e como a representação do papel social do artista pode ser reconhecida no apoio familiar (ou a falta dele) à opção pela profissão de músico. A partir dos dados obtidos e da análise bibliográfica e documental, pudemos constatar a influência do Modelo Conservatorial de Ensino no currículo do curso em questão, embora tenha sofrido adaptações. Além disso, tecemos considerações acerca das percepções e expectativas dos egressos sobre a sua formação, refletindo sobre possíveis inovações e adaptações no currículo. A dicotomia músico *versus* professor também foi enfatizada, já que a docência apareceu nos discursos como uma opção profissional do bacharel e, na prática, essas duas possibilidades de atuação aparecem como atividades complementares. Concluímos, assim, que a proposta do curso não está devidamente articulada à realidade do mercado de trabalho atual, especialmente em relação à cidade de João Pessoa.

Palavras-chave: Formação Superior; Modelo Conservatorial de Ensino; Mercado de trabalho.

ABSTRACT

This research sought to understand the relationship between the academic higher education of students who obtained the Bachelor of Music degree at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) and their insertion and professional performance in the labor market in the city of João Pessoa, through their own perception. Thus, we have developed a qualitative research based on interviews, with ten out of the 21 students who fitted the selection criteria – i.e. instrumentalists who obtained the title of Bachelor of Music between the years of 2010 and 2011, and worked professionally in the city of João Pessoa. As an instrument for data collection, semi-structured interviews were conducted in order to recognize the alumni's own experience throughout the undergraduate course, as well as in the labor market, to identify recurrent social representations in their discourses, and to understand how the University proposed curriculum of the course contributed to labor opportunities in the professional job market. The critical analysis of the reports was done from the perspective of the Social Representations Theory and studies from the Music Education area that showed some relation with the chosen theme and the data collected. In this sense, we discussed how the relation between the students and the music was established and how the social representation of the artist's role can be recognized through the family's support (or their lack of support) to the option of being a professional musician. From the data obtained and the bibliographic and documental analysis, we could find the influence of the Conservatory Teaching Model in the course's curriculum, although it had been adapted. Besides, we make some considerations about the student's perceptions and expectations on their education, reflecting about possible innovations and adaptations for the curriculum. The dichotomy between being a musician against being a professor is also emphasized, as teaching appeared on the reports as a professional option for the bachelors as, in fact, these two possibilities appear as complementary activities. Thus, we conclude that the course curriculum as proposed by the University is not properly articulated to the job market reality, notably in relation to the labor market in city of João Pessoa.

Keywords: Higher Education; Conservatory Teaching Model; Labor market.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idade em que os entrevistados iniciaram suas atividades musicais 72

GRÁFICO 2 – O curso de bacharelado e as expectativas dos estudantes 81

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DeMús – Departamento de Música da UFPB

DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho

FUNESC – Fundação Espaço Cultural

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LER – Lesões por Esforços Repetitivos

MEC – Ministério de Educação e Cultura

ONG – Organização não governamental

OSB – Orquestra Sinfônica Brasileira

OSJPB – Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba

OSM – Orquestra Sinfônica Municipal

OSPB – Orquestra Sinfônica da Paraíba

OSUFPB – Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Paraíba

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEA – Superintendência de Educação Artística

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	17
A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO INSTRUMENTISTA NO BRASIL 17	
 1.1 – Aspectos históricos da prática musical no Brasil	17
1.1.1 – A consolidação das orquestras	25
 1.2 – A formação do músico instrumentista	28
1.2.1 – O Modelo Conservatorial de Ensino da Música	30
1.2.2 – O Ensino Superior de Música no Brasil.....	36
 1.3 – O mercado de trabalho para o músico instrumentista na contemporaneidade.....	39
1.3.1 – O mercado de trabalho formal em João Pessoa	41
CAPÍTULO 2	45
A PROPOSTA DO BACHARELADO EM MÚSICA DA UFPB NA FORMAÇÃO DO INSTRUMENTISTA 45	
 2.1 – Cultura, currículo e conhecimentos escolares	45
 2.2 – O curso de Bacharelado em Música da UFPB	48
 2.3 – O Projeto Político Pedagógico.....	50
2.3.1 – Objetivos do curso	50
2.3.2 – Competências, atitudes e habilidades	53

2.3.3 – Perfil do profissional	58
2.3.4 – Estrutura curricular e ementário	59
CAPÍTULO 3.....	65
O MÚSICO INSTRUMENTISTA FORMADO PELA UFPB E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	65
3.1 – O encaminhamento da pesquisa	65
3.1.1 – Definição do universo da pesquisa	65
3.1.2 – Coleta e análise dos dados	66
3.1.3 – Análise das entrevistas.....	67
3.1.4 – A Teoria das Representações Sociais	68
3.2 – O indivíduo e sua relação com a música	70
3.2.1 – A influência familiar na escolha de uma profissão	72
3.3 – A escolha do curso de Bacharelado em Música	74
3.3.1 – Percepções, expectativas e considerações dos egressos acerca de sua formação.....	76
3.4 – A prática docente	81
3.4.1 – Formação pedagógica-musical do curso de Bacharelado	82
3.4.2 – A dicotomia músico x professor	84
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	90

APÊNDICE A – Tabelas elaboradas constando os formandos que fizeram parte do universo da pesquisa.....	98
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	102
ANEXO 1 – Fluxograma do curso de Bacharelado	104

INTRODUÇÃO

Atualmente, a área de Educação Musical vem expandindo suas pesquisas em relação aos processos de formação e profissionalização de músicos, com o intuito de entender a sua realidade e de buscar meios para melhor se adequar à mesma. Os processos de formação e, consequentemente, os locais de atuação do músico, vêm se modificando ao longo dos anos, visto que a facilidade do acesso à música aumentou, bem como as formas de difusão da prática musical. As mudanças na forma de se pensar e fazer música contribuem com o aumento de discussões e contestações dos profissionais da área, sejam estas em debates ou em publicações científicas. Surge, portanto, a necessidade de se refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem presentes nesses diferentes espaços e de se pensar em metodologias que dialoguem com as vivências e interesses dos estudantes, tornando o processo educativo significativo para todos os sujeitos envolvidos.

Neste quadro, este trabalho buscou compreender como se estabelece a relação entre a formação superior do músico profissional erudito e o mercado de trabalho de João Pessoa, a partir da perspectiva de egressos do Curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por ser interessante observar como essa prática foi absorvida e adaptada às mudanças que ocorrem constantemente na sociedade. O problema de pesquisa que norteou o trabalho foi: **Como os egressos do Bacharelado em Música da UFPB percebem e representam a sua formação e inserção profissional no mercado de trabalho de João Pessoa?**

Embora sabendo que a profissionalização não se dá apenas através do ensino formal e que, muitas vezes, a profissionalização do músico ocorre antes de ter a sua formação institucional concluída, para esta pesquisa, adotamos o conceito de profissionalização de Coli (2008, p. 95), que considera que “a passagem da condição de ‘amador’ para ‘profissional’ faz-se, em geral, através da aquisição de uma *competência*”, e é a Instituição de Ensino Superior que certifica esta competência.

Segundo Coli (2008, p. 90), a preocupação em discutir o mercado de trabalho do músico já ocorre no cenário musical europeu, onde “tal dimensão da atividade de formação e profissionalização do trabalho do músico, no atual contexto de precarização do mercado de trabalho musical, tem chamado a atenção dos principais ambientes acadêmicos e de instituições musicais européias”. É relevante, assim, compreender como se dá a relação entre a formação e inserção profissional do músico também em nosso país e no contexto local. Certamente,

[...] as mudanças concretas no ambiente musical artístico afetam de modo direto a dimensão estrutural da organização e do mercado. E essas profundas mudanças vêm suscitando um renovado interesse pelas pesquisas relativas à questão do mercado de trabalho musical, formação e competência profissional dos músicos hoje. (COLI, 2008, p. 92)

Diante da ausência de estudos que abordem a interface entre formação superior e mercado de trabalho no contexto escolhido para esta pesquisa (a cidade de João Pessoa), nosso **objetivo geral** foi compreender a relação entre a formação inicial de egressos do curso de Bacharelado em Música da UFPB e a sua inserção e atuação profissional no mercado de trabalho, a partir das percepções dos mesmos. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Verificar a influência do modelo conservatorial de ensino europeu na formação superior do músico erudito;
- Caracterizar o mercado de trabalho do músico-instrumentista erudito na contemporaneidade, e especificamente na cidade de João Pessoa;
- Verificar as relações entre o perfil do egresso proposto pelo Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música da UFPB e o perfil identificado nos relatos dos sujeitos pesquisados;
- Conhecer a experiência dos egressos no curso e no mercado de trabalho, além de compreender como eles se relacionam com o mesmo;
- Identificar e analisar as representações sociais dos egressos sobre sua prática profissional.

Para contemplar tais objetivos, optamos por uma pesquisa qualitativa com base, principalmente, em entrevistas. Nos termos de Bresler (2007, p. 8), a pesquisa qualitativa tem “a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais”. Assim, a entrevista semi-estruturada¹ foi utilizada como principal instrumento de coleta de dados.

Também foram analisadas fontes documentais, como documentos públicos sobre o curso de Bacharelado em Música – seu Projeto Político Pedagógico (PPP) – e a listagem dos alunos concluintes que colaram grau nos períodos selecionados para a coleta. Deste modo, a pesquisa bibliográfica acompanhou todo o processo, com base em publicações relativas às áreas da Educação Musical, da Psicologia Social, da Sociologia e outras que demonstraram ter relação com o tema ou com os dados coletados.

¹ No item 3.1 detalhamos melhor o encaminhamento da pesquisa.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, *A formação e atuação do instrumentista no Brasil*, buscamos contextualizar o leitor através de uma retrospectiva histórica, cultural e social do processo de formação do músico instrumentista no Brasil, apresentando suas características e influências ao longo dos anos. Nesta perspectiva, abordamos o ensino do instrumento no Brasil desde a época da Colônia até os dias atuais, enfatizando como o músico instrumentista atuou nos diferentes contextos em diversos momentos históricos. Em seguida, apontamos como se deu a institucionalização do ensino de música no país, destacando como este processo foi influenciado política e ideologicamente. Neste ponto, destacamos o Modelo Conservatorial de Ensino Europeu, que marca muitas das práticas dos cursos superiores de música do Brasil (PEREIRA, 2012).

Embora este trabalho não tenha por objetivo defender ou criticar este modelo de ensino, diante das mudanças em relação às possibilidades de atuação profissional do músico na contemporaneidade, é nosso interesse analisar a adequação – ou não – do mesmo à nossa realidade. Visto que, atualmente, a formação do profissional de música vem sendo bastante discutida nos encontros e publicações científicas da área de Educação Musical, é importante compreender a relevância social de se refletir sobre o espaço de formação da universidade, já que a mesma aparece como instituição acadêmica voltada para a formação de cidadãos e profissionais e tem (re)definido seus currículos para melhor atender à demanda da sociedade. Por fim, o primeiro capítulo busca caracterizar o mercado de trabalho do músico instrumentista na contemporaneidade, destacando algumas possibilidades de atuação profissional do músico na cidade de João Pessoa.

O segundo capítulo, intitulado *A proposta do Bacharelado em Música da UFPB na formação do instrumentista*, traz uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Bacharelado em Música da UFPB, discutindo como a relação entre currículo e sociedade vem sendo estabelecida e incorporada na proposta curricular do curso em questão, diante das especificações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música e dos depoimentos dos egressos entrevistados. Para uma melhor compreensão de alguns conceitos que fundamentam a construção de propostas pedagógicas, noções de cultura, currículo e definição de conhecimentos escolares são incorporadas à discussão. Além disso, a oferta-demanda do mercado de trabalho de João Pessoa, também referida no PPP do curso, é enfatizada, pois tecemos considerações a partir dos relatos dos entrevistados.

O terceiro e último capítulo, *O músico instrumentista formado pela UFPB e sua atuação profissional*, inicia explicitando os procedimentos utilizados no encaminhamento da

pesquisa. Assim, apontamos como ocorreu o processo de coleta e análise dos dados – os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos metodológicos que foram utilizados. Para a análise interpretativa das entrevistas, tomamos como base aquilo que nos foi relatado, considerando que:

O que está em questão sempre, no caso das entrevistas, é menos a deformação ou veracidade das respostas do que a compreensão da lógica de produção do sentido pelo entrevistado (o processo de construção das representações sociais² e/ou as bases da descrição de situações). (BRANDÃO, 2002, p. 37)

A análise do discurso dos egressos entrevistados, por sua vez, foi realizada sob o olhar da Teoria das Representações Sociais, buscando identificar nos relatos as representações sociais recorrentes acerca da sua prática musical e tecer relações com os capítulos anteriores. Esperamos, portanto, contribuir com o enriquecimento da discussão sobre o tema proposto, incitando reflexões e tecendo considerações que porventura ajudem a (re)pensar a relação entre a formação superior do instrumentista e o mercado de trabalho.

² A representação social surge como “uma forma de pensamento social” (SÁ, 1993, p. 27), que é (re)construído o tempo inteiro, pois o homem estabelece relações consigo mesmo e com os outros desde que nasce, e como sujeito pensante é ativo na construção de representações.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO INSTRUMENTISTA NO BRASIL

Diante da variedade de práticas musicais presentes em nossa sociedade, nosso interesse neste trabalho é na prática do instrumentista erudito, desde a sua formação superior inicial até a sua atuação no mercado de trabalho como profissional legitimado. Faz-se necessário, para contextualizar nosso tema, traçar a trajetória e as perspectivas do ensino de instrumento no Brasil, visto que o mesmo surgiu a partir de um conjunto de tendências e direcionamentos que se consolidou na realidade de ensino que conhecemos atualmente. Dessa forma, apresentamos neste capítulo um breve panorama histórico das atividades musicais no país, suas características e influências, além de alguns aspectos que foram fundamentais na institucionalização e consolidação do ensino superior de música no Brasil, bem como na definição de um campo profissional da área no país.

1.1 Aspectos históricos da prática musical no Brasil

Para compreender como a formação e atuação do instrumentista consolidou-se no Brasil, buscamos traçar um panorama histórico da prática musical erudita no país a partir do século XVIII. Até o início deste, as atividades musicais no Brasil estavam basicamente vinculadas a duas instituições: a corte e a Igreja (que também estavam relacionadas entre si), com exceção dos trovadores e troveiros que realizavam atividades independentes. Neste sentido,

[...] as atividades musicais e seu ensino até este momento no Brasil eram essencialmente religiosos, e as possibilidades para se aprender música, além das oficinas de mestres, eram com os jesuítas, com os mestres de solfa em seminários, com os mestres de capela nas matrizess e catedrais, e com professores particulares. (SILVA, 2007a, p. 25)

O ensino de instrumento no Brasil tem, portanto, sua origem atrelada aos jesuítas, que desembarcaram no Brasil em 1549 com o intuito de converter os indígenas (CASTAGNA, 1994, p. 6). Neste contexto, a prática musical aparece como um meio para alcançar objetivos extramusicais, pois tinha como função primordial catequizar os índios e este processo era realizado através da música:

O ensino de música no Brasil esteve ligado, desde seu início, com as práticas religiosas. Os jesuítas se ocuparam do ensino musical com vistas à evangelização dos índios e negros e, com o passar do tempo, a música também foi se tornando símbolo da ostentação do poder das grandes catedrais. (PEREIRA, 2012, p. 44)

Apesar de diversos trabalhos enfatizarem a influência da corte (que será aprofundada posteriormente) na realização das atividades musicais no Brasil, é importante destacar também o papel da Igreja nesse processo, que antecede à vinda da corte portuguesa para o Brasil e não restringe a prática musical à sua capital, o Rio de Janeiro (sede da aristocracia na época).

Vieira (2000), ao realizar pesquisa acerca da formação e atuação do professor de música em Belém do Pará, obteve acesso aos relatos das práticas musicais do período entre os séculos XVII e XIX no Pará através de crônicas escritas por padres. Sua pesquisa apontou que a prática musical ocorria nos principais espaços públicos da época – igrejas, salões, paços e teatros –, com culminância no século XIX. A autora afirma que:

A música erudita europeia chegou, efetivamente, à Amazônia, em 1616 [...]. Ela foi ensinada pelos padres franciscanos, mercedários, carmelitas, capuchinhos da Piedade e jesuítas, por meio do canto gregoriano e com o auxílio de instrumentos medievais, como o órgão, o saltério, o pífano (flauta transversal), a gaita (flauta vertical), a charangela, a corneta e a rabeca. Alguns instrumentos renascentistas, como o cravo e a viola, também eram utilizados. (VIEIRA, 2000, p. 16)

O Pará, pela sua localização geográfica, tinha práticas próprias, e isso sugere que outros estados além do Rio de Janeiro também tenham realizado atividades musicais que podem não ter sido devidamente registradas. O Brasil, colônia de Portugal na época, dependia da autorização da metrópole para a divulgação e realização de diversas atividades (BINDER; CASTAGNA, 1998, p. 199). Kiefer (1976, p. 44) afirma que:

[...] a Metrópole não permitia que se criasse no Brasil uma vida cultural própria durante o período colonial. A atividade editorial era proibida; não se imprimiam periódicos no País. Bibliotecas e museus não existiam. Quem escrevia, tinha que mandar imprimir os textos em Portugal e submeter-se, além disto, a severa censura. Até mesmo a formação de bibliotecas particulares era dificultada, pois a censura recaía, igualmente, sobre a aquisição e venda de livros. (KIEFER, 1976, p. 44)

Diante da censura à imprensa e à divulgação de textos impressos, pouco material oficial é encontrado a respeito da prática musical que ocorreu fora do universo da corte neste

período. Ainda assim, o material encontrado aponta Pernambuco e Bahia como importantes centros na propagação da música erudita, como destaca Kiefer (1976, p. 13):

Os centros mais importantes de cultivo da música erudita – naturalmente europeia, ou com características desta – foram a Bahia e depois Pernambuco, com poucos anos de diferença, destacando-se aí a cidade de Olinda [...]. No século XVII seguem o Pará, São Paulo, Maranhão, Paraná e, certamente, também o Rio de Janeiro. (KIEFER, 1976, p. 13)

Castagna destaca uma intensa atividade musical durante a permanência dos jesuítas no Brasil. Os índios, que inicialmente realizavam manifestações musicais apenas vinculadas à Igreja, no século XVIII “alcançaram um estágio extraordinário de desenvolvimento, construindo seus próprios instrumentos e executando música européia de relativa complexidade técnica” (CASTAGNA, 1994, p. 6).

Paralelamente à atuação da igreja, as bandas também aparecem como importantes espaços de atuação dos músicos desde a época do Brasil Colônia. Sua origem remete ao século XVI, na Bahia e em Pernambuco. No Pará, as bandas começam a aparecer no século XVII e, no século XVIII, em Minas Gerais. Este último, importante centro na perpetuação da prática musical deste período, desenvolveu-se musicalmente com extraordinária rapidez: “Em pleno sertão, distante do litoral e infinitamente longe dos centros culturais da Europa, surgiu aí uma atividade musical intensa, de alto nível de execução e criação” (KIEFER, 1976, p. 31).

Antes, a educação musical estava “delegada aos religiosos jesuítas, principalmente, e a regulamentação profissional formal dos músicos estava a cargo da Irmandade de Santa Cecília³” (SILVA, 2007a, p. 23). Contudo, ao longo dos anos, as bandas militares também adquiriram a função específica de ensino da música, correspondente ao ensino tradicional que era aplicado nos conservatórios da Europa (KIEFER, 1976, p. 35). Estas, formadas por negros escravos que pertenciam às Irmandades, tocavam em saraus, bodas, enterros, etc. Com o aumento do número de músicos profissionais, que foi se tornando superior ao número de padres-músicos, os espaços de atuação e formação foram se expandindo devido à intenção dos mulatos livres de elevar-se socialmente através da música (KIEFER, 1976, p. 33-35). Neste contexto, a música militar configurava-se como um espaço de atuação – e também de formação – do músico, ainda que a carreira musical não fosse legalmente reconhecida como profissão.

³ A Irmandade de Santa Cecília foi fundada em 1784 e funcionava no Rio de Janeiro, sob os moldes de Lisboa. A mesma congregava músicos profissionais e diferia das demais Irmandades por definir quem poderia exercitar ou não a profissão de músico (KIEFER, 1976, p. 45).

O estudo da música militar no período colonial é importante do ponto de vista de formação de profissionais, da difusão (e consequente comércio) de determinados instrumentos, da participação de músicos militares em outras atividades musicais, do ensino, da difusão de repertório e instrumentos na população, etc. (KIEFER, 1976, p. 17)

Voltando a tratar do Rio de Janeiro, até o início do século XIX, a vida cultural da cidade era bastante escassa e a mesma ainda oferecia uma estrutura precária, quando “não apresentava higiene nem conforto, [e as] instituições de ensino mal existiam!” (KIEFER, 1976, p. 44). As atividades musicais existentes ocorriam nas noitadas, ou *Academias de Música*, como eram popularmente conhecidas (KIEFER, 1976, p. 49). Binder e Castagna destacam que na época do Brasil colonial as possibilidades de aprendizado musical eram restritas, limitando-se a cinco opções:

1. Com missionários religiosos, sobretudo jesuítas, nas Escolas de Ler, Escrever e Cantar, nas Casas da Companhia e nos Seminários;
2. Com um mestre de solfa, em Seminários;
3. Com um mestre de capela, nas matrizes e catedrais;
4. Com um mestre de música independente, tornando-se seu discípulo e para ele exercendo atividade musical em contrapartida pela formação;
5. Com um mestre mais influente em uma cidade, nas raras classes coletivas, do tipo da que foi criada por José Maurício Nunes Garcia na década de 1790. (BINDER; CASTAGNA, 1998, p. 214)

Dessa forma, a vinda da família real para o Brasil em 1808 trouxe consigo uma série de transformações, não apenas políticas, mas também econômicas e culturais. Segundo Fausto (2013, p. 109): “A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural”. Visto que o número de habitantes da capital dobrou – de 50 mil passou a 100 mil – durante o período em que D. João VI esteve no Brasil, é compreensível que a vida social também tenha se modificado (FAUSTO, 2013, p. 109).

Com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, muitos dos costumes europeus foram incorporados ao estilo de vida brasileiro. Sendo D. João VI um amante da música, as atividades musicais, que já faziam parte do seu cotidiano em Portugal, tornaram-se parte da nossa cultura também (MARIZ, 2011, p. 100). Por vários anos, as atividades musicais no Rio de Janeiro aconteceram na Capela Real e no Palácio Real (também conhecido como Real Teatro de São João), atendendo à demanda da época e, inclusive, recebendo destaque no cenário mundial (MAINENTE, 2013, p. 134). Por consequência, músicos de Lisboa e da Itália

eram frequentemente convidados a participar das apresentações, elevando o nível das mesmas e garantindo a frequência da plateia aos eventos (MARIZ, 2011, p. 101-104).

Em 1815 surgiu a primeira sociedade de músicos que tinha por objetivo promover concertos, a Assembléia Portuguesa. A partir de 1823, outras sociedades também apareceram, com o intuito de realizar uma série de concertos, inclusive “com ingressos vendidos antecipadamente” (KIEFER, 1976, p. 49).

Costa-Lima Neto, ao descrever os costumes sociais deste período, afirma que:

Os teatros eram frequentados pela elite composta pela Família Real, pela aristocracia e pelas grandes oligarquias e famílias que dominavam a política, a administração e a economia desde a colônia (aproximadamente 2 a 5% da população total da corte). Além da elite, afluíam aos teatros a classe média urbana integrada heterogeneamente por brasileiros e imigrantes, na qual figuravam intelectuais, estudantes, artesãos, doutores, músicos, costureiros, comerciantes, donos de pequenos negócios e burocratas, dentre outros profissionais. (COSTA-LIMA NETO, 2008, p. 41)

Nesta época, os teatros não tinham apenas a finalidade de promover espetáculos artísticos, mas também encontros amorosos, de negócios, dentre outros. A vida social da sede da corte – Rio de Janeiro – já estava atrelada ao teatro, que era palco de encontros. Dessa forma, os cariocas continuaram a perpetuar costumes europeus, ressignificando-os de acordo com suas necessidades.

É importante destacar que, em 1820, Portugal passava por uma profunda crise:

Crise política, causada pela ausência do rei e dos órgãos de governo; crise econômica, resultante em parte da liberdade de comércio de que se beneficiava o Brasil; crise militar, consequência da presença de oficiais ingleses nos altos postos do Exército e da preterição de oficiais portugueses nas promoções. (FAUSTO, 2013, p. 112)

D. João VI, temendo perder o trono, decide retornar à Portugal em 1821, deixando Pedro, seu filho, como príncipe regente (FAUSTO, 2013, p. 113). Neste mesmo ano, o Banco do Brasil, criado em 1808 por D. João VI, entrou em dificuldade, pois o rei retirou todo o ouro nele depositado antes de retornar a Portugal (FAUSTO, 2013, p. 133-134). Após o regresso de D. João VI a Portugal, o Brasil estava passando por uma crise econômica e as atividades musicais, que eram financiadas em sua maioria pela corte, entraram em declínio no Rio de Janeiro (MARIZ, 2011, p. 105-107). No entanto, apesar do período entre 1822 e 1840 ter sido marcado por “uma enorme flutuação política”, a abertura dos portos do Brasil às nações amigas em 1808 contribuiu para a estabilidade econômica do país (FAUSTO, 2013, p. 126-127). Dessa forma, “a emancipação do Brasil não resultou em maiores alterações da

ordem social e econômica, ou da forma de governo”, pois os particulares continuaram incentivando e patrocinando essas atividades, ainda que em menor grau. Mariz (2011, p. 105-107) não especifica quando essa crise a que ele se refere foi iniciada, ou ainda o motivo da mesma. Acreditamos, assim, que o autor esteja se referindo à crise de 1825, quando

[...] uma rebelião regional proclamou a separação do Brasil e a incorporação às Províncias Unidas do Rio da Prata – futura Argentina. Este fato precipitou a guerra entre o Brasil e Buenos Aires, a partir de dezembro de 1825. A guerra foi um desastre militar para os brasileiros, vencidos em Ituzaingó (1827), e uma catástrofe financeira para as duas partes envolvidas. (FAUSTO, 2013, p. 133)

Ainda assim, durante o período em que governou o país, D. Pedro incentivou diretamente a realização de atividades musicais. Ele próprio havia recebido lições de teoria musical e tocava seis instrumentos (MARIZ, 2011, p. 110). Consequentemente:

D. Pedro organizava concertos na fazenda de Santa Cruz, nos arredores do Rio, e muitas vezes tomou parte na orquestra como primeiro clarinete, ao lado de músicos negros escravos. Essa fazenda era dirigida pelos jesuítas, que preparavam jovens afro-brasileiros de algum talento musical para receberem instrução e participarem de conjuntos instrumentais e vocais. Naquela fazenda eram oferecidos frequentes concertos e até mesmo cenas de óperas⁴. (MARIZ, 2011, p. 110)

Politicamente, os anos seguintes a 1830 foram bastante movimentados. Uma série de revoltas marcaram o período, impedindo o sistema político de se estabilizar por um bom tempo. Em 1840, quando D. Pedro II assumiu o trono do Brasil ainda adolescente, o país passou por várias transformações políticas, econômicas, ideológicas e socioculturais. Diante da instabilidade política e econômica do país nesse período, o incentivo às artes em geral não era prioridade do Estado, que buscava superar a crise que se instalava e garantir o poder (FAUSTO, 2013, p. 139-171). Sendo o Estado o maior suporte para a realização das

⁴ Apesar deste trabalho ter como foco a formação e atuação profissional do músico instrumentista, é importante destacar a importância e o papel dos cantores eruditos neste período. Durante o século XVII, as óperas não tinham o sentido que conhecemos atualmente, pois eram uma “forma de tornar mais atraente a mensagem de submissão à Igreja e ao rei”, constituídas basicamente de diálogos falados e poucos números musicais (BUDASZ, 2006, p. 20). Logo este sentido foi se modificando e se assemelhando ao sentido moderno, visto que as casas de ópera começaram a aparecer e estavam “especificamente destinadas à representação de dramas, comédias e entremeses em música [...] visavam promover uma educação cívica paralela à educação religiosa da Igreja” (BUDASZ, 2006, p. 20). Em sua maioria, os atores, cantores e instrumentistas eram mulatos e negros que haviam recebido instrução dos mestres de capela locais, pelos diretores musicais das bandas militares ou das bandas de músicos dos engenhos e minas (BUDASZ, 2006; LEEUWEN, A. van; HORA, E., 2008). Por volta do final do século XVIII, as casas de ópera começam a desaparecer em decorrência da escassez do ouro e do fim do patrocínio público.

atividades musicais, tornou-se cada vez mais evidente o declínio da prática musical – ao qual Mariz (2011, p. 105-107) se referiu, como mencionamos anteriormente. Como mostra Segnini (2010, p. 4), ainda hoje, no Brasil, “o Estado representa a principal instituição, suporte financeiro na concretização das atividades artísticas; no entanto, sobretudo nos últimos vinte anos, é crescente a participação das grandes corporações, de capital estatal ou capital privado, no financiamento do trabalho artístico”.

Por outro lado, as rupturas dos músicos com a tradição religiosa tornaram-se, desde o final do século XVIII, na Europa, cada vez mais visíveis. Silva (2007a, p. 26) enfatiza uma “alteração nos usos e conceitos que envolviam o ofício musical” nesta época, levando a uma (re)estruturação na relação entre o artista e o seu público, pois o papel social do artista foi se modificando – de artista empregado da corte ou da igreja passa a ser um artista livre. No Brasil, tais mudanças começam a aparecer a partir dos anos de 1830, quando a luta pela universalização do conhecimento se torna mais presente nos ideais sociais e a propagação da arte passa a ser um objetivo em comum. Juntamente com a criação do Estado Moderno⁵ estava a necessidade política e social de criar instituições desvinculadas de irmandades religiosas, tanto para que a profissão de músico fosse estabelecida, quanto para que o Estado estivesse no poder. A institucionalização do ensino de música aparece, neste contexto, como uma construção coletiva. Algumas ações acabaram por caracterizar a profissão de músico, que começou a se estabelecer, não através de um projeto ou processo com esse intuito específico, mas em decorrência de algumas ações: surgimento de sociedades, necessidade de treinamento formal e específico, etc. (SILVA, 2007a, p. 32). Uma das preocupações dos músicos neste período é a de delimitar este campo profissional àqueles que estivessem tecnicamente preparados para atuar como músicos profissionais, visto que, a partir do momento em que se oferece o ensino de música para todos os cidadãos, uma nova classe, que não visa à profissionalização e comprehende a prática musical como uma atividade complementar, emerge. Kiefer (1976) afirma que:

A verdadeira manifestação musical da classe burguesa, no entanto, começa, lentamente, na década de 1830. As tentativas de organização de concertos públicos, que se observam nas primeiras décadas do século XIX, ressentiam-se, todas elas, da falta de continuidade e não atingiam uma faixa mais ampla da população. (KIEFER, 1976, p. 68)

⁵ “A consolidação dos Estados Nacionais pela Europa no final do século XVIII e ao longo do XIX exigiu redefinições das diversas funções que estavam pulverizadas entre Igreja, nobreza e monarquia” (SILVA, 2007a, p. 23).

Uma das características que definia a vida musical tipicamente burguesa eram os constantes recitais de virtuosos internacionais – que se tornaram frequentes no Rio de Janeiro a partir de 1830. O repertório reproduzido era predominantemente europeu, pois as danças europeias logo invadiram os salões brasileiros. No entanto, em algumas partes do país, as danças foram adaptadas e nacionalizadas, e a produção nacional também aumentou significativamente (KIEFER, 1976, p. 72).

Esse trânsito de artistas entre os continentes permitiu que ocorresse uma troca cultural entre os músicos brasileiros e europeus, pois estes eram tomados como referência pelos brasileiros. Assim, o surgimento de diversas instituições de ensino de música – denominadas de conservatórios – na França, Alemanha, Itália, Inglaterra, etc. serviram de incentivo para os músicos brasileiros buscarem a criação de um conservatório também em nosso país.

Logo, a criação do “Conservatório de Música do Rio de Janeiro”⁶ decorreu da vontade de se igualar aos grandes centros musicais europeus e de propagar o ensino de música com o intuito de garantir a existência de músicos profissionais na cidade do Rio de Janeiro, capital do país. Era necessário instituir o sistema de ensino conservatorial europeu para que a prática musical se expandisse, visto que a relação “mestre-aprendiz” atendia apenas a uma parte da população e não mais supria os interesses da época. Dessa forma, a classe musical passou a pressionar o governo pela criação de um conservatório de música (SILVA, 2007a, p. 30-31). Tal iniciativa carioca repercutiu no restante do país, provocando o aparecimento de outras instituições semelhantes, inclusive privadas (CUNHA, 2009, p. 14). Diante da necessidade de desenvolver o ensino de música em uma instituição e estabelecer a profissão, em 1833 o ministro Antônio Pinto Chichorro da Gama menciona, em um relatório, o interesse em oferecer o ensino de música vinculado à Academia Imperial de Belas Artes. A ideia, aqui, era que a prática musical fosse uma de suas habilitações, e não um curso independente,

⁶ Janaina Girotto da Silva, em sua dissertação de Mestrado em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) acerca da criação e funcionamento do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, utiliza diversas nomenclaturas para tratar do referido conservatório. A autora, ao analisar os manuscritos do pedido de criação do conservatório e o Decreto n. 238, que institui a mesma, disponíveis na Biblioteca Nacional e na Coleção das Leis do Império, respectivamente, refere-se a essa instituição apenas como “Conservatório de Música”, como consta no Arquivo Nacional (SILVA, 2007a, p. 86). Acreditamos que, pelo fato deste conservatório ter sido o primeiro em âmbito nacional, não foi exposto nos documentos um nome oficial, visto que os mesmos instituíam a criação de **um** conservatório de música na capital do Império – o Rio de Janeiro. Por outro lado, Queiroz (2012, p. 26), ao analisar documentos da legislação brasileira e discutir a institucionalização do ensino de música, refere-se a esta instituição de ensino como “Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro”, atual “Escola de Música da UFRJ”. Para os propósitos deste trabalho, iremos utilizar o termo “Conservatório de Música do Rio de Janeiro” ao tratar desta instituição de ensino, especificando que nas citações em que esta nomenclatura varia estamos tratando da mesma instituição.

retomando o sentido primário de conservatório, onde se desenvolviam diversas atividades, dentre as quais a música estava incluída (SILVA, 2007a, p. 30).

Segundo Binder e Castagna: “O ensino institucionalizado de música no Brasil iniciou-se somente no período imperial, com o Conservatório do Rio de Janeiro que [foi] criado em 1841, mas que somente entrou em funcionamento a partir de 1848” (BINDER; CASTAGNA, 1998, p. 17). Silva (2007a, p. 22), em estudo acerca do funcionamento do Conservatório de Música do Rio de Janeiro no período entre 1841-1865 (desde o requerimento de sua criação até o final da sua primeira e única administração durante o período Imperial), afirma que, apesar do requerimento de criação ser de 1841, o conservatório foi inaugurado apenas em 1848, pois após aprovado o projeto passou cinco anos esquecido. Em relação às práticas musicais deste período, a autora destaca a troca de influências entre instituições, já que as mesmas eram pioneiras na institucionalização do ensino de música no país.

O músico do século XIX possuía uma certa mobilidade, trabalhando entre um evento e outro, atuando por vezes em mais de uma instituição. Por isso é possível verificar que a trajetória de uma instituição estava permeada pela de outra, levando à constituição de aspectos comuns entre as diversas formas de atuação institucional. O elo que ligava cada uma foram as pessoas, são os músicos que transitavam entre uma e outra, entre o público e o privado, e entre o mundo regulamentado e o não regulamentado (SILVA, 2007a, p. 37)

Silva (2007a, p. 28) ainda discute que essa sistematização do ensino, ao mesmo tempo em que promoveu uma independência na prática do artista, permitiu a construção de uma identidade de grupo, já que essa institucionalização foi uma construção coletiva e foi necessário definir em conjunto a área para efetivar sua atuação.

1.1.1 A consolidação das orquestras

Os anos que se seguiram, até a Proclamação da República em 1889, foram anos de diversas adaptações no país⁷. Neste quadro, sua mistura étnica também se configura como uma mudança cultural, política e social. Apesar de as sociedades musicais já promoverem uma série de concertos anteriormente, a música erudita, que antes estava atrelada ao teatro, passa a ser executada de forma independente, em salas de concerto, a partir de 1880 (COSTA-

⁷ A extinção do sistema escravista só ocorreu de fato em 1888, mas foi antecipada por algumas ações que foram aos poucos desorganizando o sistema. Dentre estas, podemos citar a Lei do Vento Livre, em 1871, que “declarava livres os filhos de mulher escrava nascidos após a lei, os quais ficariam em poder dos senhores de suas mães até a idade de oito anos”, e a Lei dos Sexagenários, em 1885, que “concedia liberdade aos cativos maiores de sessenta anos e estabelecia normas para a libertação gradual de todos os escravos, mediante indenização” (FAUSTO, 2013, p. 186-187). Por outro lado, o Brasil, que apresentava uma população em torno de 4,6 milhões de pessoas em 1819, chegou a 14,333 milhões em 1890 (FAUSTO, 2013, p. 202).

LIMA NETO, 2008, p. 41-42). Assim: “A ideia de um lugar para se ouvir exclusivamente música mediante o pagamento de uma entrada se desenvolveu, principalmente, a partir do século XVIII e se consolidou no XIX” (SANTOS, 2013, p. 256).

Apesar da vida musical ativa desde o período em que D. Pedro I governava o país e do reconhecimento do elevado nível artístico das apresentações, o Brasil demorou bastante até possuir efetivamente uma orquestra.

Durante praticamente todo o império, não se teve notícia entre nós da existência de qualquer organização sinfônica permanente. As orquestras atuantes eram arregimentadas fragmentariamente, agrupando músicos daqui e dali, quase todos amadores e só familiarizados com o gênero lírico, única forma musical de arte nobre a predominar nas salas de concerto. As companhias de ópera estrangeiras vinham geralmente com seus próprios instrumentistas, sobretudo de cordas, e alguns sopros que, reforçados pelos poucos profissionais semi-diletantes que dispúnhamos, formavam conjuntos bastante heterogêneos [...]. (CORRÊA, 2004, p. 14).

Corrêa (2004), ao descrever o processo de criação da Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB)⁸, cita as iniciativas que colaboraram para a efetivação dessa organização sinfônica. “A primeira tentativa válida de se criar uma orquestra estável deveu-se ao regente e compositor Carlos de Mesquita (1864 – 1953), que estudara no Conservatório de Paris com mestres ilustres como Marmontel, Durand, Massenet e César Frank” (CORRÊA, 2004, p. 14). Carlos de Mesquita estabeleceu uma série de concertos regulares no Rio de Janeiro e fundou, em 1887, com apoio da imprensa e do público, a Sociedade dos Concertos Populares, que se dissolveu em 1889 com a queda do Império.

Só em 1896, já em pleno regime republicano, é que aparece o primeiro organismo sinfônico durável, estruturado em bases mais ou menos sólidas, sob a égide de dois grandes músicos, Leopoldo Miguéz (1850 – 1902) e Alberto Nepomuceno (1864 – 1920), e que tomou o nome de Associação dos Concertos Populares. (CORRÊA, 2004, p. 15)

A associação durou dois anos, sendo encerrada em 1898 por falta de recursos para pagar aos músicos. Alberto Nepomuceno, importante influência nesse processo, lutou tanto pela criação de uma orquestra nacional quanto pela definição da docência como uma sólida possibilidade de trabalho. Até então, a possibilidade de trabalho musical remunerado era pensada apenas no âmbito da interpretação, e não da prática docente. Santos (s/d, p. 2) afirma

⁸ Segundo esse autor, a OSB “é o mais antigo e tradicional conjunto sinfônico do Brasil e um dos mais antigos da América Latina” (CORRÊA, 2004, p. 13), de modo que será tomada como referência para nossa discussão sobre o surgimento e desenvolvimento das orquestras do país.

que, apenas anos após a Proclamação da República, em 1889, é que os músicos atentaram para a necessidade de estabelecer um mercado de trabalho estável.

A preocupação com um mercado de música no Brasil se dá com o advento da República, na figura dos idealizadores do Instituto Nacional de Música⁹. Apesar de fortemente atrelado ao Estado, Leopoldo Miguéz, Francisco Braga, Alberto Nepomuceno entre outros, estavam preocupados com algo que poderia fundamentar um mercado musical sólido e permanente: a educação musical. (SANTOS, s/d, p. 2)

Alberto Nepomuceno (1864 – 1920), que viveu a transição de um Brasil monárquico para um Brasil republicano, exerceu grande influência na consolidação de um mercado de trabalho que partia da educação musical, mas que não se limitava a esta. Neste sentido, a educação musical passava a ser vista como uma importante etapa da formação do músico, trazendo contribuições para qualquer outra prática musical. Após assumir a direção do Instituto Nacional de Música em 1902, Nepomuceno retomou um projeto de Miguéz (antigo diretor) e lutou pela abertura de cursos noturnos de instrumentos, com o intuito de formar intérpretes para atuar nas orquestras da cidade e do restante do país (PEREIRA, 2002, p. 4-5). No entanto, por questões burocráticas, Nepomuceno pediu demissão do cargo de diretor, sendo substituído por Henrique Oswald, recém-chegado da Europa. Este mudou o regulamento do instituto, além de suspender os cursos noturnos e cancelar as matrículas. Segundo Pereira (2002, p. 5), a intenção de Nepomuceno era oferecer um curso que de certa forma estivesse atrelado à necessidade do país: na época, músicos de orquestra. Em 1906, Nepomuceno voltou à direção do Instituto, cargo que ocupou até o ano de 1916. Neste mesmo período em que esteve à frente do Instituto com novos projetos, Nepomuceno buscou incentivos para a criação de uma orquestra.

Em 1907, o então diretor do Instituto Nacional de Música, Alberto Nepomuceno – que antes substituíra Leopoldo Miguéz por morte deste, e depois, Henrique Oswald, que se demitira no ano anterior – enviou petição ao Governo Federal solicitando [que] fosse incluída, no orçamento da União, uma verba destinada à criação de um conjunto sinfônico oficial para o país e que se chamaria Orquestra Nacional. (CORRÊA, 2004, p. 15)

O projeto não foi aprovado no Senado, mas Nepomuceno conseguiu com Affonso Penna (presidente no período de 1906 a 1909) uma verba extra para criar uma orquestra temporária, que se apresentou na comemoração dos 100 anos da abertura dos portos, em 1908

⁹ O Instituto Nacional de Música aparece como um “herdeiro” do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, sendo este o nome que a República deu ao mesmo (SILVA, 2007a, p. 11).

(CORRÊA, 2004, p. 15). Após os governos conturbados de Rodrigues Alves (de 1902 a 1906) e de Affonso Penna (de 1906 a 1909), seguiu-se o governo de Hermes da Fonseca (de 1910 a 1914), apontado por Pereira (2002, p. 5) como um difícil período na história do país, devido a vários fatores: “Queda do café nas cotações internacionais, crises sucessivas da dívida externa e, por fim, a eclosão da Primeira Guerra Mundial [em 1914]”.

Em 1912, Francisco Nunes (1879 – 1934) e Francisco Braga (1868 – 1945) haviam fundado a Sociedade de Concertos Sinfônicos do Rio de Janeiro, que manteve-se atuante até 1933. Em seguida, outras orquestras vão surgindo: a Filarmônica do Rio de Janeiro, fundada por Walter Burle Marx, em 1931; a Orquestra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 1932, que tinha como regente honorário Francisco Braga; a Orquestra Villa-Lobos, em 1933, do próprio compositor, dentre outras, que contribuíram em intensificar o movimento sinfônico no país (CORRÊA, 2004, p. 16-17). Nóbrega (2009, p. 42) aponta que essas orquestras servem para ilustrar o fato de que “na segunda metade do século XX o Brasil [ou pelo menos os principais centros econômicos e culturais] já possui um grande número de orquestras atuantes e que o movimento musical gerado por esses grupos ganhava força, incentivo e projeção na cultura nacional”. Mas foi em 1940, quando José Siqueira foi à redação de *O Globo* falar com Roberto Marinho com o intuito de convidá-lo a ser um colaborador da orquestra, que surgiu a Orquestra Sinfônica Brasileira, a princípio recebendo apoio privado e só vindo a receber apoio do governo em 1942 (CORRÊA, 2004, p. 21).

Todo esse movimento, inclusive, de criação das orquestras, trouxe algumas implicações para a consolidação das escolas de música e, consequentemente, para o processo de formação do músico, visto que formar músicos de orquestra era uma necessidade da época e as escolas de música foram se expandindo e consolidando a partir destes direcionamentos. Neste sentido, o perfil de formação do instrumentista erudito foi sendo definido de acordo com esta necessidade e baseado em um modelo de ensino que enfatizava também essa possibilidade de atuação profissional.

1.2 A formação do músico instrumentista

Em se tratando de ensino de instrumento, ainda é relativamente pequeno o número de pesquisas científicas que abordam o tema. Apesar da notável preocupação em se engajar na discussão através de trabalhos científicos e de ter demonstrado avanços, a área de Performance Musical ainda necessita de uma expansão e de uma maior inter-relação com as áreas afins; assim, apesar do aumento de estudos e publicações, o material encontrado acerca

do ensino de instrumento ainda é limitado. Santos e Hentschke afirmam que “a prática instrumental vem sendo mais intensamente pesquisada nos últimos 20 anos” e as pesquisas “evidenciam as potencialidades do planejamento intencional de instrumentistas, frente às situações de prática, e voltam-se à sistematização de aspectos que possibilitem a melhoria e o refinamento do nível de especialização músico-instrumental” (SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p. 72).

Portanto, as pesquisas na área são, em sua maioria, voltadas para a importância da prática deliberada do instrumento, que acaba se configurando como um dos tipos de estudo possíveis para o músico instrumentista. A prática deliberada possui algumas características, como:

[...] o uso de metrônomo; o estudo rítmico [...]; a análise prévia da obra a ser estudada; o estudo repetido de algumas pequenas seções da peça; o estudo silencioso e o estudo mental da obra; o estudo lento, com aumento gradual do andamento; a identificação e correção de erros, principalmente através do estudo lento; a verbalização de ordens durante o estudo e; a marcação do dedilhado na partitura (SANTIAGO, 2006, p. 54).

A prática informal, por sua vez, é composta por uma “variedade de abordagens”, onde o que será estudado, por quanto tempo, de qual forma e com qual objetivo acaba sendo uma decisão do instrumentista. Algumas de suas características são tocar de ouvido, além de envolver o improviso e a composição (SANTIAGO, 2006, p. 56). Contudo, a prática informal não costuma ser incentivada como estratégia de estudo em muitas das instituições formais e, por isso, acaba sendo menos contemplada nas publicações científicas.

Como dito anteriormente, uma série de tendências e direcionamentos, que vão desde concepções de ensino e metodologias aos tipos de estudo, levaram às práticas que conhecemos atualmente. Harder (2008, p. 130-134) apresenta, ainda que indiretamente, alguns tipos de metodologia que podem ser simplificadamente divididos em: aulas faladas (expositivas), aulas exemplificadas e aulas imitativas. As concepções, por sua vez, variam entre o ensino centrado no aluno, o ensino focando na expressão, o ensino focando na técnica, o ensino pautado no discurso professor-aluno, e as master-classes – que se configuram como outra concepção de ensino, a curíssimo prazo (em torno de 30 minutos). Tais características acabam constituindo modelos de ensino, como, por exemplo, o Modelo Espiral de

Desenvolvimento Musical de Swanwick¹⁰ (ver França, 2000) e o Modelo Conservatorial de Ensino europeu, que será discutido adiante.

Corroborando com Vieira (2000, p. 13), e “considerando que toda prática cultural é construída no âmbito das relações sociais, e que estas levam em conta as condições temporais e espaciais, bem como as oportunidades e os interesses políticos e econômicos”, a institucionalização formal do ensino de música foi realizada de acordo com a representação social do ensino tradicional, tomando por referência padrões predominantes de ensino. Compreendendo que a representação social orienta ações, o modelo de ensino tradicional reconhecido como “ideal” ainda se mantém como um padrão predominante dentro das instituições de ensino. Esse modelo, que não é só prático, mas também carrega concepções que direcionam o ensino da música, merece ser discutido, pois ainda se revela bastante presente nos perfis de diversos cursos.

1.2.1 O Modelo Conservatorial de Ensino da Música

Os conservatórios surgiram no século XVI, na Itália, como instituições de caridade que desenvolviam várias atividades, dentre elas, a música. O Conservatório Superior de Música de Paris surgiu em seguida, institucionalizando o ensino da música e tornando-se “o modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX”. Neste sentido, “o conservatório, afirmado no século XIX no mundo ocidental, constituiu-se como lugar onde o conhecimento musical europeu até então acumulado passou a ser conservado e difundido” (VIEIRA, 2004, p. 142-143).

Esse modelo de ensino traz consigo algumas características que o tornam singular: o repertório tradicional europeu é reproduzido, e o tecnicismo e virtuosismo são enfatizados com o intuito de formar performers – intérpretes – cada vez com maior nível de excelência. Em relação ao repertório, o modelo conservatorial tem como principal material de estudo músicas que aparecem como um desafio ao intérprete devido ao seu alto nível de exigência técnica. Essa tendência de enfatizar aspectos técnicos acaba sendo uma característica do ensino formal de música como um todo, pois este “tende a enfatizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e o estudo de repertório” (SANTIAGO, 2006, p. 52).

Contudo, essa ênfase na obtenção de habilidades técnicas tem sido bastante criticada por alguns autores, que acreditam que este modelo, herdado dos conservatórios europeus e ao

¹⁰ “O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical: *Materiais Sonoros, Caracterização Expressiva, Forma e Valor*” (FRANÇA, 2000, p. 53).

qual grande parte dos bacharelados em música no Brasil ainda se encontra presa, parece ser prejudicial em alguns sentidos (BORÉM, 2006; SCOGGIN, 2003), que serão discutidos posteriormente. Vieira (2000, p. 6) afirma ser o modelo conservatorial um tema recorrente na nossa área, já que este modelo de ensino marca muitas das práticas dos cursos superiores de música e que: “Os profissionais da área de educação musical vêm continuamente alertando para os efeitos negativos do modelo conservatorial de ensino da música na prática pedagógica”.

Até a metade do século XIX, a transmissão musical ocorria, em sua maior parte, de forma oral. Segundo Harder (2008, p. 133): “Após 1850, aproximadamente, com a produção de partituras impressas em grande quantidade, apesar de a tradição mestre-discípulo ser mantida, agora os exercícios, mais técnicos que melódicos, passam a ser estudados a partir dos métodos musicais impressos”. Assim, os estudos técnicos, a partir do século XIX, começaram a ser considerados importantes e a influenciar diretamente na construção dos grandes e aclamados virtuosos (HARDER, 2008, p. 133).

O conceito de virtuoso foi, portanto, estabelecido e propagado ao longo dos anos no meio musical. É bastante comum associarmos a ideia do virtuoso ao período Romântico, pois, apesar de a mesma “parecer estar presente na música ocidental desde o final da Idade Média”, foi no período Romântico que a figura do virtuoso se consolidou como um ideal a ser atingido na arte da música (MONTEIRO, 2007, p. 319, tradução nossa¹¹). Surge, portanto, a necessidade de uma melhor compreensão do período romântico através de uma perspectiva histórica e social, e de como o modelo conservatorial de ensino se desenvolveu e consolidou neste contexto.

O período romântico trouxe consigo diversas inovações e possibilidades de expressão musical. A modificação e o desenvolvimento de alguns instrumentos musicais tornaram possível o aumento do nível de exigência técnica por parte dos compositores em suas músicas. Ainda hoje, a definição de Romantismo e romântico é pouco compreendida, sendo por vezes banalizada. Grout e Palisca (2007, p. 571) fazem a distinção entre os termos *clássico* e *romântico*, e, embora na música o seu significado tenha ficado um pouco restrito, apresentam diversos significados nas outras artes.

¹¹ Em caso de original em língua estrangeira, a tradução é nossa. Texto original: “Virtuosity seems to have been present in western music since the end of the Middle Ages” (MONTEIRO, 2007, p. 319).

Para o propósito deste trabalho, a definição do termo romântico nos ajuda a compreender as ideias que caracterizaram o período e inspiraram a produção e execução musical daquela época:

O adjetivo *romântico* deriva de *romance*, cujo sentido literário original era o de uma narrativa ou poema medieval sobre personagens ou episódios e escrito numa das línguas românticas – ou seja, uma das línguas vernáculas que tiveram a sua origem no latim (“romano”) [...] Assim, quando a palavra *romântico* começou a ser usada, em meados do século XVII, tinha a conotação de algo distante, lendário, fictício, fantástico e maravilhoso, um mundo imaginário ou ideal, por oposição ao mundo real e presente. (GROUT; PALISCA, 2007, p. 572)

Tal busca pelo inatingível, associada às novas possibilidades técnicas dos instrumentos, acabaram estabelecendo a figura do virtuoso como um ideal a ser alcançado. Nossa experiência musical confirma que, ainda hoje, alguns compositores/intérpretes são tomados como exemplo por terem demonstrado habilidades técnicas incomuns aos demais músicos. Exemplos disso são Clementi, Mozart, Paganini, Brahms, Rachmaninoff, que ainda hoje são referência no mundo musical como virtuosos. Neste sentido, a figura do virtuoso, associada ao ideal romântico, estava relacionada à execução de passagens impossíveis, onde apenas aqueles que possuísem talento especial para realizar tais competências seriam considerados virtuosos. Logo:

As palavras virtuosidade, virtuosismo, e virtuoso/virtuosos nos levam a concepções muito interessantes: virtuosos são aqueles que praticam diferentes virtudes como perseverança, caridade, honestidade; mas também virtuosos são pessoas com poderes demiúrgicos¹², capazes de fazer coisas com que os plebeus apenas poderiam sonhar¹³. (MONTEIRO, 2007, p. 315)

A história da arte é marcada por conflitos entre vanguarda e conservadores, quando novas concepções buscam substituir ideias do passado. Neste sentido, apesar de o Romantismo almejar a ruptura com o já existente e a quebra de limites, o modelo de ensino conservatorial europeu remete a um determinado período da história da humanidade, e algumas instituições continuam a propagá-lo sem uma maior compreensão da ideologia que

¹² “No pensamento grego, particularmente de Platão, o demiurgo é um deus ou o princípio organizador do universo, trabalhando a matéria (o caos) para dar-lhe uma forma. Ele não a cria, apenas a modela contemplando o mundo das ideias” (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 66-67).

¹³ “The words virtuosity, virtuosism, and virtuoso/virtuosi lead us to very interesting views: virtuosi are those who practice different virtues such as perseverance, charity, honesty; but also virtuosi are persons with special demiurgic powers, capable of doing things that commoners can only dream of” (MONTEIRO, 2007, p. 315).

embasou tal prática, desconsiderando assim o surgimento de inúmeras possibilidades musicais posteriores.

Pereira (2012, p. 15), ao realizar um levantamento das publicações que tratam do Ensino Superior de Música no país, apresenta o conceito de *habitus conservatorial*¹⁴ e aponta o modelo conservatorial como predominante, como uma prática que foi legitimada e que propaga a música erudita no espaço universitário como cultura dominante. É fato que o modelo do qual tratamos não é imutável e, ao longo dos anos, sofreu transformações e adaptações. No entanto, visto que o mesmo foi fundamental na instituição e legitimação de práticas do ensino da música, faz-se necessário compreender como o modelo conservatorial foi historicamente construído, socialmente mantido, e para qual realidade foi concebido. Acreditamos que este modelo, considerado ultrapassado por alguns autores, torna-se de fato inadequado quando ocorre a propagação de conhecimentos e práticas sem reflexão. No entanto, “o ‘modelo conservatorial’ pode ser encarado não como algo que vem sendo simplesmente reproduzido, passado de geração em geração; mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer da história” (PEREIRA, 2012, p. 26).

Por sua vez, Arroyo (2002), ao realizar um estudo sobre as práticas musicais locais da cidade de Uberlândia, aponta, em uma das cenas, a preocupação de uma professora em conservar e propagar cantigas folclóricas antigas, por considerá-las adequadas ao ensino de música em detrimento de outras. Essa “reserva” ao tratar de outros estilos musicais também é discutida por Pereira (2012, p. 14), pois é muito comum o discurso de utilizar a música do aluno como ponte para a verdadeira música, a música “boa”. A incapacidade de considerar e trabalhar com a variedade musical atual acaba refletindo a manutenção de práticas musicais tradicionais, nas quais determinada música considerada “ideal” deve ser propagada. Nesta perspectiva, Arroyo (2002) utiliza o conceito de “mundos musicais¹⁵”, de Finnegan, para discutir que temos uma cultura “viva”, em constante mudança, e que é fundamental compreender que esse “cruzar” de mundos musicais é inevitável¹⁶.

¹⁴ De modo bastante simplificado, o conceito de *habitus* de Bourdieu é referente à incorporação/naturalização de padrões sociais de percepção, pensamento e comportamento. Neste sentido, Pereira (2012, p. 28), apresenta o conceito de *habitus conservatorial*, equivalente aos comportamentos que foram incorporados pelos sujeitos e que orientam suas ações.

¹⁵ Os mundos musicais são os diferentes contextos em que a prática musical e seu processo de ensino e aprendizagem acontecem, constituídos por diferentes sujeitos, estilos e compreensões. Finnegan complementa a ideia de mundos musicais com o conceito de “caminhos musicais”, justificando que estes mundos não são fechados em si mesmos, sendo influenciados e influenciáveis (ARROYO, 2002, p. 98-99).

¹⁶ No capítulo 2, ao discutir a relação entre currículo e sociedade, aprofundaremos melhor este aspecto.

Pereira (2012) utiliza o conceito de campo¹⁷, de Bourdieu, para tratar desses diferentes contextos em que ocorre a prática musical:

É importante considerar que o campo é caracterizado tanto pelas relações de força resultantes das lutas internas e pelas estratégias em uso, quanto pelas pressões externas a ele. Os campos se inter-relacionam, e possuem uma autonomia relativa, pois cada um deles estabelece as suas próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos, influências estas sempre mediadas pela estrutura particular do próprio campo. (PEREIRA, 2012, p. 43)

A partir do surgimento de variados contextos em que a prática musical ocorre, surgem também diferentes maneiras de realizá-la, sugerindo uma constante renovação de metodologias de ensino e propostas educacionais. Coli (2008, p. 93), dentre as suas considerações acerca do modelo conservatorial de ensino, destaca que a ênfase no trabalho puramente técnico – para se adquirir habilidade em determinado instrumento – pode vir a desconsiderar elementos humanistas, tais quais aspectos culturais e psicológicos que são de extrema importância durante o processo de formação do músico, como, por exemplo, saber lidar com o confronto das diferentes “culturas” presentes em nossa sociedade.

A preocupação dos autores acima referidos é que a prática não focalize apenas o desenvolvimento técnico instrumental, mas busque também um fazer musical mais expressivo, consistente e musicalmente significativo. “Certamente, é necessário escolher peças ou exercícios cuja finalidade seja desenvolver questões técnicas específicas”, mas que ainda assim sejam acessíveis, para não transformar o ensino apenas em um treinamento para a performance (FRANÇA, 2000, p. 61). Do contrário, a performance mecânica substituiria a experiência musical, de modo que “é essencial encontrarmos um equilíbrio entre o desenvolvimento da compreensão musical e da técnica, pois somente quando um indivíduo toca aquilo que pode realizar confortavelmente é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical” (FRANÇA, 2000, p. 59). De fato, como seria possível ao aluno desenvolver-se musicalmente se estiver buscando superar desafios técnicos o tempo todo?

Apesar de muitos cursos de bacharelado em música carregarem uma pesada tradição, onde “o concertista virtuose aparenta ser o paradigma do músico e do fazer musical”

¹⁷ “Os campos, na concepção bourdieusiana, são espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria”. Estes diferentes espaços são “produtos da história, das disposições que foram sendo inventadas no decorrer dessa história e que, aos poucos, foram se inscrevendo nos corpos ao longo do processo de aprendizagem” (PEREIRA, 2012, p. 26).

(FRANÇA, 2000, p. 59), é indispensável ter cuidado ao preparar o aluno durante toda a sua formação para atuar como solista, já que esta especificidade da profissão não constitui uma opção para a maioria, diante das outras possibilidades de atuação do músico (COLI, 2008, p. 93).

Por trás da motivação do aluno que, em todo o seu período de formação, prepara-se para ser solista, oculta-se certa mentalidade eivada de romantismo que alega a “vocação” do indivíduo à [sic] um talento “inato”, fazendo com que o músico dê pouca importância à realidade do mercado de trabalho. (COLI, 2008, p. 93)

Dessa forma, o modelo conservatorial tradicional apresenta, atualmente, uma oferta de ensino que pouco condiz com a realidade do mercado de trabalho, dificultando, portanto, o encaminhamento do aluno egresso (COLI, 2008, p. 95). Neste sentido, Dourado (1995, p. 69) afirma que, “diante da realidade das oportunidades de trabalho, [as] instituições acadêmicas não devem mais oferecer exclusivamente modelo tão limitado”. Assim, diversos estudos apontam que grande parte dos cursos de bacharelado em música no Brasil se consolidaram a partir do modelo conservatorial europeu e a maioria ainda propaga tal modelo de ensino¹⁸.

Essa influência é compreensível, pois, como discutimos anteriormente, o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, “primeira escola pública e oficial do Império que tinha no ensino de música o seu único objeto”, baseou seu modelo institucional no sistema conservatorial francês, que criou um novo paradigma no ensino musical e serviu de referência na criação de outros cursos no restante do Brasil (SILVA, 2007a, p. 7). Pereira (2012) destaca que:

A criação do Conservatório Imperial de Música, no Rio de Janeiro do século XIX, é, sem dúvida, um importante marco na história da música e dos músicos brasileiros. Essa importância não reside no fato de o conservatório ter instituído práticas que perdurariam até hoje, mas, antes, por institucionalizar e legitimar práticas de ensino de música que vinham sendo praticadas no Brasil desde os primeiros anos de sua colonização. (PEREIRA, 2012, p. 44)

Diante da influência do Modelo Conservatorial de Ensino Europeu na institucionalização do ensino de música no país, surge o Ensino Superior de Música, também sob os moldes deste modelo de ensino, visto que o mesmo havia sido reconhecido e

¹⁸ Ver Vieira (2000); Coli (2008); França (2000); Dourado (1995); Pereira (2012; 2013); Jardim (2002); Penna (1995), dentre outros.

legitimado como ideal. Embora influenciado pela prática conservatorial, o Ensino Superior surge com outros objetivos, dentre os quais estava a profissionalização do músico.

1.2.2 O Ensino Superior de Música no Brasil

Até meados do século XX, o ensino de música ocorria basicamente através de aulas particulares ou em conservatórios (VIEIRA, 2004, p. 141). Os professores formados em conservatórios estavam aptos a lecionar, pois eram portadores de diploma que era suficiente para que atuassem legalmente como docentes. Contudo, a educação brasileira ainda estava sendo oficialmente instituída e, portanto, diversas reformulações ocorreram nos anos anteriores à Reforma Universitária de 1968, que deu forma à universidade como conhecemos atualmente¹⁹.

O modelo de ensino superior instituído com a Reforma de 1968 foi antecipado por diversas ações. Em 1948 foi elaborado o primeiro projeto-lei para a educação brasileira, que foi engavetado e retomado apenas em 1957, devido ao seu caráter progressista para a época em que foi criado (FREITAG, 1980, p. 57). Surge, em 1959, um novo projeto-lei, conhecido como “substitutivo Lacerda”, que propunha, dentre suas sugestões, que a educação fosse ministrada predominantemente em instituições particulares. Visto que a escola se configura como “mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes” (FREITAG, 1980, p. 47), este projeto-lei desfavorecia a classe operária, pois não colaborava com a ascensão social desta classe. Apesar da aparente liberdade de escolha expressa no decreto quanto ao tipo de ensino que os pais poderiam oferecer a seus filhos, como o ensino particular é pago, não se configurava como uma opção para a maioria (FREITAG, 1980, p. 57). Neste sentido, intelectuais, pedagogos e liberais se opuseram ao projeto em um documento chamado “Manifesto dos Educadores”, com o intuito de impedir que o mesmo fosse aceito como lei (FREITAG, 1980, p. 58). Apenas em 1961 surge a Lei 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e unia as propostas dos dois projetos – o de 1948 e o de 1959.

É importante lembrar que, politicamente, a Reforma Universitária de 1968 é produto de um regime ditatorial, quando o país passava por um momento crítico, pois as consequências do Golpe Militar de 1964 ainda estavam se intensificando. Dentre as diversas

¹⁹ A Reforma de 1968 instituiu departamentos, o sistema de créditos, o processo seletivo de ingresso na universidade – vestibular –, dentre outras características ainda hoje presentes nas instituições de ensino superior brasileiras (MARTINS, 2009, p. 20-21).

reformulações na política educacional do país, ocorreram várias medidas repressivas nas universidades nos anos anteriores à Reforma:

Com relação ao dispositivo repressivo, vale mencionar o Decreto n. 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas. (MARTINS, 2009, p. 18-19)

Como consequência, docentes, estudantes e pesquisadores estavam insatisfeitos e buscavam uma atualização na proposta do ensino superior, de forma a torná-la mais adequada à realidade da época, além de equiparar o nível da produção científica brasileira ao das demais universidades fora do país (MARTINS, 2009, p. 18). Segundo Freitag (1980, p. 83): “As iniciativas concretas para uma reformulação geral do ensino superior já haviam sido anunciadas, logo depois da tomada do poder pelos militares em 1964”. Neste sentido:

Em 1965 se formava uma comissão de especialistas que deveria elaborar um estudo detalhado da universidade brasileira, seus impasses e suas necessidades, com vistas a propor uma nova estrutura de funcionamento. Essa comissão, constituída nos termos de um convênio entre MEC e USAID²⁰, se compunha de cinco americanos e dois brasileiros. (FREITAG, 1980, p. 83)

Em julho de 1968, o presidente Costa e Silva encarregou 10 membros de elaborar um projeto-lei baseado nas recomendações dessa comissão, que foi aprovado em menos de dois meses (FREITAG, 1980, p. 83). Surge, portanto, a Lei n. 5.540 da Reforma do Ensino Superior de 1968, visando conter a crise universitária que se instalava e cessar as manifestações que ocorriam no país. O governo se sentiu pressionado a realizar uma reestruturação e expansão universitária, pois não estava atendendo à demanda de alunos e necessitava de um plano de desenvolvimento nacional que beneficiasse o país economicamente. Neste sentido, a cátedra vitalícia foi banida das universidades, pois era fundamental expandir o acesso e controlar os custos. Além disso, o processo de ingresso na universidade – vestibular – tornou-se classificatório, e a atuação docente passou a ser definida

²⁰ USAID - United States Agency for International Development

a partir de concursos públicos. Ademais, com o apoio de órgãos privados, a universidade adquiriu recursos para a implantação de uma política de desenvolvimento científico-tecnológico, que foi fundamental para a criação das pós-graduações (MARTINS, 2009, p. 20-21). Neste contexto, o ensino superior, visando implementar as mudanças sugeridas na Reforma e garantir a formação do profissional e a progressão docente, começa a se modificar, conforme estabelecido pela nova legislação.

A Reforma do Ensino Superior de 1968 trouxe consigo implicações para todas as áreas, e a de música não foi diferente. Essa institucionalização do ensino de música acabou gerando a necessidade de adquirir diplomações ou titulações, visto que a progressão docente era uma das propostas da Reforma. Os profissionais da área sentiram a necessidade de se adaptar a este novo regime, buscando se profissionalizar para, deste modo, atender à legislação vigente e garantir seu lugar no mercado de trabalho. Surgiu, portanto, a necessidade de desenvolver o ensino de música em instituições de ensino superior, atendendo, assim, à nova legislação. Segundo Martins, a Reforma trouxe consigo diversos benefícios. Dentre eles:

Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até [sic] então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. (MARTINS, 2009, p. 16)

Em consequência da institucionalização da carreira acadêmica, os cursos de graduação passaram a se configurar como etapa inicial da formação superior. Na área de música, estes ocorrem em duas modalidades: o bacharelado – que busca formar especialistas na performance musical, regência, composição ou produção musical – e a licenciatura – que tem como objetivo formar professores para atuar no ensino da música (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84; UNIVERSIDADE..., 2011).

No entanto, no período anterior à Reforma, os professores formados em conservatórios atuavam como docentes nas instituições de ensino de música. Após a mesma, eles foram privados do exercício profissional por não atenderem à nova legislação. Dessa forma, buscaram se profissionalizar, e novos profissionais assumiram os cargos de docentes nas instituições de ensino superior através de concursos públicos. O novo modelo de ensino proposto pela Reforma ainda estava adquirindo uma identidade própria e, portanto, modelos de ensino já consolidados foram incorporados ao espaço universitário. Segundo Silveira (2007):

A Escola de Música [da então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro] fora formada sob a influência da, naquela época, ‘capital do mundo’, isto é, Paris. Por esse motivo, os cursos superiores em música, principalmente os cursos de bacharelado em instrumentos musicais, foram criados baseados nos currículos do Conservatório de Paris – ainda hoje referência mundial de excelência artística no campo da música erudita. (SILVEIRA, 2007, p. 1)

O modelo conservatorial de ensino da música, discutido no tópico 1.2.1, que já era desenvolvido por alguns professores nos conservatórios – ou “‘escolas’ de execução”, nos termos de Dourado (1995, p. 70) –, tornou-se referência base para a elaboração dos currículos dos cursos de música que estavam sendo criados. Apesar das modificações que ocorreram, características do modelo conservatorial de ensino foram preservadas.

Nos cursos de Bacharelado, o ensino de música se modificou. As disciplinas multiplicaram-se, variando suas especificidades, ora configurando novos campos, ora apresentando como campos específicos do saber aquilo que, no currículo de conservatório, havia sido estudado como tópico de disciplina. [...] A orientação performática mantinha o repertório adquirido em conservatório (incluindo obras que extrapolavam o romantismo), acrescentando o refinamento na técnica e na interpretação, com as quais se percebe extrema preocupação. (VIEIRA, 2004, p.145-146)

Como dito anteriormente, as instituições pioneiras de ensino superior de música se basearam em um modelo de ensino estabelecido para definir o currículo de seus cursos. A influência do Modelo Conservatorial é compreensível, mas é necessário, diante das diversas mudanças no cenário musical do país, refletir acerca da adequação do modelo à realidade de ensino atual, e da contribuição do mesmo na inserção do aluno no mercado de trabalho.

1.3 O mercado de trabalho para o músico instrumentista na contemporaneidade

Diante da pluralidade sociocultural do nosso país, é natural que abordemos o exercício profissional do músico nos mais variados contextos. No entanto, pouco se tem discutido, nas publicações científicas da área, a respeito das mudanças nas possibilidades de atuação do intérprete na contemporaneidade. Como pudemos constatar, o foco da maioria dos trabalhos atuais tem sido a formação profissional, e não a relação da mesma com o mercado de trabalho ou o estudo das características deste. De fato, a área de Práticas Interpretativas tem se preocupado mais em discutir aspectos próprios da performance: interpretações, análises de obras, etc., do que assuntos relativos à formação do instrumentista e seu mercado de

trabalho²¹. Destacamos, porém, a pesquisa de Felix (2012), da área de Educação Musical, que trata exatamente da relação entre a formação do Curso Técnico em Música da UFRN e o mercado de trabalho, na visão dos estudantes²².

Citar todas as possibilidades de atuação do instrumentista na contemporaneidade torna-se difícil, pois não encontramos estudos que abordem o tema de forma sistemática e apresentem um levantamento exaustivo. Scoggin (2003, p. 32) aponta as orquestras e escolas especializadas de música como os principais empregadores do músico instrumentista. Nossa experiência e os relatos obtidos nas entrevistas realizadas, que serão abordadas no capítulo 3, permitem que apresentemos outras opções de trabalho recorrentes entre os instrumentistas profissionais. Estas seriam: músico de orquestra, músico de grupos de câmara, músico de bandas (sinfônicas, militares, bandas baile), solista, músico de estúdio de gravação, dentre outras. Se considerarmos a área da docência também como uma opção, ainda que não efetivamente de performance, surgem outras alternativas de ambientes de trabalho: ensino superior, ONG's, projetos sociais, igrejas, etc.

Louro (2003, p. 101) enfatiza a relação que deve haver entre o mercado de trabalho e a “produção” para este mercado, que ocorre no âmbito da educação. Segundo a autora, “as relações entre ‘educação’ e ‘produção’ estão sempre historicamente construídas e possuem características ideológicas e de estruturas de poder” (LOURO, 2003, p. 102). Como discutiremos no capítulo 3, o músico instrumentista tem encontrado na docência uma possibilidade de atuação remunerada estável, e isso tem se configurado como uma opção para a maioria. Neste sentido, Louro sugere uma mudança de olhar, e um discurso que vá além da adequação do músico para esse tipo de exercício profissional. A autora aponta o professor de instrumento como mediador na escolha profissional do aluno, despertando a “capacidade do aluno de interagir com sua comunidade e as possibilidades de atuação, como profissional músico no seu contexto” (LOURO, 2003, p. 103). Dessa forma, o professor deve promover o diálogo com conhecimentos e expectativas profissionais dos alunos, facilitando a inserção do egresso no contexto em que realmente almeja trabalhar (LOURO, 2003, p. 104).

Nosso interesse é, portanto, em compreender esta relação entre formação profissional e mercado de trabalho para que esta seja estabelecida de forma adequada. Devemos continuar formando intérpretes que eventualmente atuarão como docentes porque não há mercado de

²¹ É o caso, por exemplo, de diversos trabalhos desta área na Pós-Graduação em Música da UFPB: GUERRA (2011); VIEIRA (2013); SILVA (2012a); dentre outros.

²² Esse trabalho, defendido na Pós-Graduação em Música da UFPB, mantém pontos em comum com nosso trabalho.

trabalho suficiente para eles, ou devemos estimular a criação de outras oportunidades de atuação remunerada, que perpassem a atividade pedagógica? Acreditamos que, para refletir acerca dessas questões, devemos ter “consciência de que o mercado de trabalho não é necessariamente o determinante dos nossos currículos universitários, mas também não pode estar ausente dos debates enquanto repensamos as nossas práticas educativas” (LOURO, 2003, p. 105).

1.3.1 O mercado de trabalho formal em João Pessoa

Nos anos de 1930 – 1945, o movimento do canto orfeônico no Brasil foi bastante intenso²³. Nesse período, foi criada, em João Pessoa, a Superintendência de Educação Artística (SEA), com o intuito de orientar professores para o ensino do canto orfeônico (SILVA, 2007b, p. 43). Após ter ido morar no Rio de Janeiro, em 1947, Gazzi de Sá – representante do canto orfeônico na Paraíba – viu a Escola de Música Anthenor Navarro ser oficializada (SILVA, 2007b, p. 49). Assim, tal como o Conservatório Nacional do Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, capital do país, a escola formava, em nível estadual, os professores para esta prática escolar.

Em atividade até os dias atuais, a Escola de Música Anthenor Navarro configura-se atualmente como uma importante escola especializada no ensino de música, com o perfil voltado mais para a realização de cursos livres do que propriamente para uma formação técnica. Nesta perspectiva, muitos bacharéis atuam como professores de instrumento nesta instituição. No entanto, eles são prestadores de serviço, sem estabilidade, pelo fato de não possuírem a licenciatura e de a escola ser vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, cuja carreira está submetida à exigência da LDB, que determina que os profissionais de educação básica devem ser licenciados (BRASIL, 1996).

Quanto à prática orquestral, em 1945 foi criada a Orquestra Sinfônica da Paraíba – OSPB, sendo inicialmente formada essencialmente por músicos amadores, que atuavam sem remuneração. Em 1948, “a Orquestra Sinfônica foi registrada, [...] sendo reconhecida como utilidade pública” (NOBREGA, 2009, p. 48-49). Contudo, a orquestra teve suas atividades interrompidas da segunda metade da década de 1960 até o ano de 1979, quando foi reestruturada no governo de Tarcisio Burity, grande apreciador da música clássica (NOBREGA, 2009, p. 51-53).

²³ Apesar da prática musical na cidade de João Pessoa estar inicialmente atrelada às ações em âmbito nacional, nos limites deste trabalho o canto orfeônico não será aprofundado visto que sua proposta não era a de formação e atuação profissional do músico instrumentista.

As perspectivas do Governo Burity, de reestruturar a Orquestra, vieram ao encontro do foco do reitor Lynaldo Cavalcanti de criar um departamento de música consistente na UFPB, ação que se concretizou a partir de 1978²⁴. Assim, em 1980 foi firmado um convênio entre as duas instituições. Tal convênio permitiu que professores da UFPB pudessem atuar na OSPB, facilitando, assim, a partir de estabilidade salarial e profissional [...] que músicos de diferentes contextos culturais viessem integrar o quadro da Orquestra. (NOBREGA, 2009, p. 53-54)

A OSPB manteve-se ativa por vários anos, apesar das crises financeiras pelas quais passou, decorrentes das mudanças que ocorreram no governo estadual. Em 2012, o convênio existente entre a OSPB e UFPB foi extinto, desfalcando quase em sua totalidade o quadro de profissionais da orquestra. Em 2013, com a reforma do Espaço Cultural José Lins do Rego²⁵ (sede da orquestra), suas atividades foram suspensas. Ainda em 2013, a OSPB realizou um concurso público para aumentar o seu quadro de instrumentistas. Foram disponibilizadas 39 vagas, distribuídas entre os cargos de “Professor de Orquestra, Professor de Apoio, Pianista Correpetidor para os corais, Inspetor de Orquestra, Copista Músico, Operador de Fotocopiadora de Música, Secretária Administrativa, Assistente Administrativo” (GOVERNO..., 2013, p. 1). Atualmente, a orquestra retomou as atividades em julho de 2014, sob a regência titular do maestro Luiz Carlos Durier.

A Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba (OSJPB), apesar de se configurar como uma orquestra-escola, é um importante espaço de formação e atuação, sendo a maioria de seus integrantes alunos dos cursos de música da UFPB, que são selecionados através de uma audição e, ao ingressarem na orquestra, recebem uma bolsa auxílio²⁶. Segundo o website da Fundação Espaço Cultural (FUNESC):

A Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba (OSJPB) foi criada em 1982 com a finalidade de oferecer aos estudantes de música uma oportunidade de desenvolver suas habilidades musicais e técnicas, conhecer o repertório sinfônico e realizar concertos oficiais, didáticos e populares. (FUNESC, s/d)

Além do organismo OSPB (e seus segmentos), a Orquestra Sinfônica Municipal (OSM) – antiga Orquestra de Câmara da Cidade de João Pessoa (OCCJP) – também aparece como uma das principais oportunidades de trabalho formal para o músico instrumentista. A OCCJP, criada em 2001 e vinculada à Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, logo

²⁴ O capítulo 2 aborda a criação e atuação do Departamento de Música da UFPB.

²⁵ O Espaço Cultural José Lins do Rego é um local onde diversas atividades são desenvolvidas, como o ensino de música, dança, teatro e outras artes, além de possuir uma vasta biblioteca, cinema, teatro e planetário.

²⁶ No momento (agosto de 2014), a bolsa equivale a R\$ 500,00.

passou a fazer parte da Fundação Cultural de João Pessoa, e desde então está vinculada a este órgão (PARAÍBA CRIATIVA, 2013). Em 2013, a Orquestra foi transformada em Orquestra Sinfônica Municipal, para realizar a sua estreia no Festival Internacional de Música Clássica de João Pessoa – realizado no período de 1 a 7 de dezembro de 2013, sob a regência do maestro Laércio Diniz.

Outra orquestra, a Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Paraíba (OSUFPB) é, desde 2013, o órgão que tem atuado mais ativamente na realização de concertos por temporada – pois a OSPB não estava em funcionamento durante o referido ano. Ela constitui-se, ainda que de modo limitado, como uma possibilidade de trabalho remunerado, pois onze dos seus integrantes foram aprovados em concurso público realizado em 2012, sendo funcionários da UFPB, com o cargo de Técnico Instrumentista. No entanto, a orquestra é formada em sua maioria por músicos convidados e professores da instituição, que participam voluntariamente das apresentações.

Essas três orquestras profissionais atuam na cidade de João Pessoa, configurando as principais opções de trabalho sinfônico atualmente. Para os limites deste trabalho, que se propõe a discutir o mercado de trabalho formal de João Pessoa para o músico erudito instrumentista, consideramos os grupos que funcionam sob contrato de trabalho e que são vinculados a algum órgão, seja este municipal (como é o caso da OSM e da Banda de Música da prefeitura) estadual (OSPB) ou federal (OSUFPB). Alguns de seus músicos integrantes transitam entre esses grupos, seja como voluntários, recebendo cachês ou ainda como convidados.

Por fim, a Banda de Música da Cidade de João Pessoa, conhecida como Banda 5 de agosto, fundada em 1964, também é uma opção de trabalho remunerado para o instrumentista de sopros e percussão. A mesma é vinculada à Fundação Cultural de João Pessoa (Funjope) e participa de forma efetiva da cena cultural da cidade (UNIVERSIDADE..., 2014).

Diante do exposto, podemos observar que o mercado de trabalho do músico instrumentista erudito na cidade de João Pessoa é bastante limitado, forçando o intérprete a direcionar a sua prática para a área da docência a fim de complementar sua renda financeira. Desde a época da Colônia, o músico vem buscando na educação musical certa estabilidade profissional, visto que a performance erudita aparece como uma opção restrita no contexto brasileiro. Neste sentido, no próximo capítulo, que traz a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado em Música da UFPB, discutiremos como a universidade tem relacionado suas propostas de ensino à realidade social, para que o perfil do egresso proposto em seus currículos seja equivalente ao perfil relatado pelos mesmos. Assim, há a

necessidade de se refletir sobre as possibilidades existentes e de pensar em outros caminhos que transcendam a prática em universos tão restritos de atuação do músico erudito.

CAPÍTULO 2

A PROPOSTA DO BACHARELADO EM MÚSICA DA UFPB NA FORMAÇÃO DO INSTRUMENTISTA

No capítulo anterior, ao tratar da formação e atuação do músico no Brasil, destacamos como os interesses sociais determinam práticas, e como a estrutura hierárquica de uma sociedade influencia nas possibilidades musicais dos seus indivíduos. Neste sentido, a institucionalização formal do ensino de música foi estabelecida a partir de relações sociais e interesses políticos e econômicos que se mostraram dominantes durante esse processo.

No que diz respeito à educação musical, é importante que nós, educadores, estejamos cientes destas influências e saibamos balancear e dialogar com as múltiplas culturas presentes no processo educativo, visto que este já se configura como uma construção cultural (RAMALHO, 2003, p. 50). Assim, “podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música **como cultura**” (QUEIROZ, 2004, p. 100).

2.1. Cultura, currículo e conhecimentos escolares

A relação entre educação, cultura e sociedade vem sendo discutida em diversos trabalhos²⁷. Uma das preocupações da área de Educação Musical é compreender o conceito de cultura de uma forma mais abrangente e desenvolver propostas curriculares mais atuais, que contemplem estes novos sentidos que vêm sendo construídos ao longo dos anos. No entanto, a definição de um currículo canaliza distintos interesses e valores. Neste sentido, as discussões atuais sobre currículo já reconhecem:

[...] conexão do currículo com relações de poder, com as formas de divisão da sociedade, com o processo seletivo do conhecimento e com as desigualdades sociais. Isso significa tratar o currículo como uma construção social, impregnado de significados e valores culturais tecidos no âmbito de uma política cultural, portanto impregnados de interesses e conflitos. (KLEBER, 2003, p. 58)

Assim, apesar da luta pela inserção de diversas culturas no currículo, devemos ter consciência que a cultura dominante é que media esta relação entre as mudanças que ocorrem

²⁷ Ver Ribeiro (2000); Ramalho (2003); Penna (2012, p. 81-100); Travassos (2005); Arroyo (2000;2002), dentre outros.

na sociedade e seu reflexo na educação (RIBEIRO, 2000, p. 62).

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. (MOREIRA, 2008, p. 28)

Neste sentido, desenvolver propostas curriculares coerentes e que sejam expressivas da diversidade cultural tem sido um desafio constante para as diversas áreas de conhecimento.

Da mesma maneira que o currículo é definido a partir de interesses dominantes de uma determinada sociedade, também são os conhecimentos curriculares que dele fazem parte. O conhecimento escolar – que se configura como o que deve ser ensinado em um processo educativo – é definido a partir desta relação entre currículo e cultura.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. (MOREIRA, 2008, p. 28)

É no currículo, portanto, que a seleção dos conhecimentos escolares definidos como fundamentais em um processo educativo é exposta, perpetuando visões culturais estabelecidas a partir de interesses dominantes (RIBEIRO, 2000, p. 61). Os conhecimentos escolares são oriundos dos conhecimentos sociais produzidos nos diversos contextos da sociedade, articulados historicamente e selecionados para fazer parte do currículo formal. Para que estes se tornem conhecimentos escolares, eles passam por dois processos: descontextualização e recontextualização. O processo de descontextualização é basicamente retirar saberes e práticas de um determinado meio e repassá-los aos estudantes, omitindo o seu processo de produção – e todos os seus conflitos e interesses (MOREIRA, 2008, p. 22-23).

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. (MOREIRA, 2008, p. 24)

Surge, assim, a necessidade de se compreender como o currículo foi pensado, construído e articulado, já que este aparece como um gerador de significados e analisá-lo é

importante para tornar o processo educativo coerente e significativo para os envolvidos. Do contrário: “Continuaremos gerando currículos fragmentados e que não respondem às transformações aceleradas do mundo contemporâneo e às novas exigências dos mercados de trabalho” (SANTOS, 2003, p. 64).

As discussões acerca de um currículo adequado, abrangente, inovador, interdisciplinar têm sido frequentes na literatura da área de Educação Musical, como podemos observar nos estudos de Santos (2003); Ramalho (2003); Louro e Souza (1999); Dourado (1995); Penna (2007); Hentschke (2003); Ribeiro (2003), dentre outros. Essas discussões destacam a importância de se pensar em um currículo que contemple as diversas possibilidades de atuação do profissional e dialogue com a realidade sociocultural do seu entorno.

Por sua vez, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso configura-se como o seu documento base, que apresenta o currículo definido e como ele será aplicado. Kramer (1997, p. 20-21), ao tratar da construção e análise de propostas curriculares, destaca a importância de se construir propostas pedagógicas que estejam em sintonia com a realidade a que se dirigem, para que estas sejam geradas “por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal”, e não “reificarem respostas de um lugar que não é o seu”. Neste sentido, é fundamental desenvolver propostas que ultrapassem a ideia de um procedimento burocrático a ser cumprido, mas que atuem como um instrumento modificador e gerador de sentidos (KRAMER, 1997, p. 26).

Desde o início deste capítulo, buscamos enfatizar a existência de diversas realidades educacionais, e é com base nesta multiplicidade de culturas que fundamentamos nossa discussão e análise. Neste sentido, compreendemos que qualquer projeto pedagógico deve, antes de tudo, estar articulado ao seu meio e ao seu tempo. Ou seja,

[...] qualquer projeto político [pedagógico] deve estabelecer quais as necessidades sociais, de acordo com a sociedade e momento histórico onde se inclui [...] [além da] importância do contexto social em que o movimento de aprendizagem se estabelece, no âmbito da relação do homem com o mundo e na objetivação do homem com o mundo de trabalho. (MORASTONI; MALINOSKI, 2006, p. 12- 13)

Compreendendo que o currículo ocorre em três níveis, – o formal, o real e o oculto²⁸ –

²⁸ O currículo formal é “o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo”. O currículo real “é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino”. Por fim, o currículo oculto “representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está ‘oculto’ porque ele não é prescrito, não

analisaremos a seguir o PPP do curso de Bacharelado em Música, para então relacionarmos o currículo proposto e o currículo em ação (a partir dos relatos dos egressos entrevistados). Basicamente, quando falamos em currículo proposto, estamos nos referindo àquilo que é exposto teoricamente nos documentos oficiais (currículo formal) – neste caso, no Projeto Político Pedagógico do curso. O currículo em ação, por sua vez, é o que acontece na prática (currículo real), e vai além do que é proposto, pois o currículo vai além do espaço universitário e não se limita aos conteúdos ofertados em sua matriz curricular. As interações entre estudantes e entre professores e alunos (currículo oculto), que também determinam a aplicação do currículo, serão consideradas nesse trabalho como parte do currículo em ação.

2.2. O curso de Bacharelado em Música da UFPB

Criado em 20 de novembro de 1978, o curso de Bacharelado em Música da UFPB vem ao longo dos seus mais de 30 anos de existência, “apresentando um perfil acadêmico voltado notadamente para a formação de instrumentistas” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 4). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, o Departamento de Música da UFPB (DeMús) é um dos mais completos do país, pois quase todos os instrumentos são contemplados em suas habilitações. Consequentemente, o curso atende não apenas aos alunos locais, pois se destaca no cenário nacional pelas suas especificidades. O departamento está sempre em atividade, pois diversos grupos de música de câmara²⁹ são vinculados ao mesmo e seu corpo docente é frequentemente convidado para lecionar em festivais de música dentro e fora do país, e participar de gravações e apresentações com renomados artistas.

Neste ponto, é importante ressaltar que este trabalho não tem o objetivo de discutir a qualidade musical dos profissionais docentes ou egressos do curso de Bacharelado em Música, mas relacionar a proposta de formação do curso ao mercado de trabalho da cidade de João Pessoa. É fato que os alunos egressos se destacam externamente, mas, entendendo que deve haver um retorno do curso à sociedade na qual ele está inserido, buscamos discutir como os egressos do curso têm sido incorporados ao mercado de trabalho desta cidade, e não de outras. Ramalho (2003, p. 48), ao discutir o cenário musical do Estado do Ceará, destaca a preocupação em estabelecer um maior diálogo entre as propostas curriculares e as mudanças sociais desse contexto, visto que os principais municípios deste estado se desenvolveram

²⁹ aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2004, p. 171- 172).

²⁹ Banda Sinfônica José Siqueira; Camena – Grupo de Música Antiga; Brassil; JPSax; Quinteto da Paraíba, dentre outros (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 4-5).

bastante turisticamente e modificaram a realidade do mercado de trabalho musical e, por consequência, as possibilidades profissionais dos músicos. O curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por sua vez, inseriu em seu Projeto Político Pedagógico a área de Produção Musical, por compreendê-la como emergente no cenário da cidade e por considerar o destino profissional dos egressos como parte conclusiva do processo formativo (UNIVERSIDADE..., 2011).

É neste sentido que discutimos a relação entre a formação profissional do Bacharel em Música da UFPB – com foco na modalidade de práticas interpretativas – e sua inserção no mercado de trabalho, com o intuito de incitar um maior diálogo entre estas duas etapas da formação do músico.

Como mencionamos anteriormente, o curso de Bacharelado em Música da UFPB apresenta um perfil claramente definido, tendo a formação do intérprete como foco. No entanto, esta possibilidade de atuação não é a única que vem sendo escolhida pelos egressos da área de Práticas Interpretativas. No capítulo anterior, apresentamos como o modelo conservatorial de ensino da música influenciou grande parte dos Bacharelados em Música no Brasil, discutindo como, apesar da aplicação deste modelo ter passado por diversas adaptações, sua essência ainda é predominante, tornando o ensino conservatorial uma prática legitimada em grande parte dos cursos de Bacharelado em Música, como aponta Pereira em seu estudo sobre a produção discente (teses e dissertações) em Educação Musical dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros: “Os estudos curriculares levantados neste trabalho ressaltam a expressão de práticas conservoriais nos currículos do ensino superior de música e enfatizam a falta de conexão deste com a realidade social” (PEREIRA, 2012, p. 23).

Com o intuito de compreender a proposta do curso na formação de seus profissionais e suas influências, julgamos necessário discutir o seu Projeto Político Pedagógico, apresentando o seu conteúdo como um todo e aprofundando-nos nos tópicos que consideramos mais relevantes para a argumentação. É importante enfatizar que neste capítulo discutiremos o currículo formal, proposto pela instituição. No capítulo seguinte, articularemos melhor a relação entre o currículo proposto e o currículo em ação, a partir dos relatos dos egressos entrevistados. Os documentos oficiais utilizados foram fornecidos pela instituição, a exemplo do PPP do curso e da lista dos egressos nos semestres escolhidos para a pesquisa.

2.3. O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Bacharelado em Música é dividido em tópicos, que vão desde o histórico da educação musical na Paraíba e a criação do curso de Bacharelado em Música neste contexto, até as especificidades de cada disciplina que o curso oferece. O projeto de 2008, que é uma adaptação do antigo projeto (de 2006), justifica-se pela necessidade de incorporar algumas mudanças, tais quais: a criação de duas novas habilitações (harpa e regência), a ampliação de disciplinas e a redistribuição de créditos (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 11-12).

Estruturalmente, o atual projeto não apresenta um sumário, nem tampouco o tópico I. No entanto, não sabemos se este tópico foi removido da nova versão ou se ocorreu um erro de numeração na elaboração do projeto. Assim, o mesmo apresenta a seguinte estrutura: II. Histórico; III. Justificativa; IV. Marco teórico; V. Objetivos; VI. Competências, atitudes e habilidades; VII. Perfil do profissional; VIII. Campo de atuação do profissional; IX. Operacionalização; X. Estrutura curricular; XI. Ementário. Para a proposta deste trabalho, iremos nos aprofundar nos tópicos V, VI, VII, VIII, X e XI. A organização do projeto segue as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, que determinam que o projeto pedagógico do curso de música deve abranger

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004, p. 10)

2.3.1. Objetivos do curso

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o objetivo do curso é:

[...] formar profissionais com uma sólida formação artística, humanística e científica nas áreas de Práticas Interpretativas e de Composição, potencializando suas capacidades musicais, críticas e criativas para que possam desenvolver condições para releitura de obras musicais compostas ou para gênese de obras musicais originais. (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 16)

Inicialmente, discutiremos essas três capacidades propostas no objetivo geral: musicais, críticas e criativas. Esperamos que, por se tratar de um curso de música, a primeira seja alcançada. No entanto, algumas reflexões acerca das outras duas tornam-se necessárias.

O desenvolvimento da capacidade crítica ou reflexiva do aluno leva-nos a questionamentos sobre o próprio processo de aprendizagem. Entendemos que, para que o aluno seja capaz de refletir acerca de sua prática, ele deve compreender a própria performance musical como um processo. Neste sentido, caberia enfocar o tocar “não só como evento e/ou produto, mas também como processo. Processo que reúne aspectos musicais e extramusicais, dando ao ato de fazer música um sentido que transcende a atividade musical restrita às suas estruturas formais” (QUEIROZ, 2005, p. 58). Deste modo, o aluno estará a todo momento questionando a própria prática, seja esta como professor ou intérprete, evitando-se assim reproduzir conhecimentos sem reflexão.

A capacidade criativa, por sua vez, só poderá acontecer quando o aluno for estimulado a quebrar padrões, a expressar-se de maneira singular, a criar a sua própria interpretação. Para isto, é necessário que, antes de propor o desenvolvimento desta capacidade, se pense a respeito da forma que a mesma será avaliada. É fato que, dentro de um modelo conservatorial e tradicional de ensino, estabelecemos padrões que são considerados adequados e corretos e isto pode intimidar o aluno a desenvolver a sua própria capacidade criativa ou mesmo expressiva. Dessa forma, repensar a avaliação é fundamental, pois, “além de conferir maior transparência ao processo educacional, tal esforço poderia levar os alunos a uma realização musical mais consciente, independente e criativa” (FRANÇA, 2004, p. 46). Sinteticamente, seria transformar a reprodução passiva em uma performance criativa. Ademais, “na medida em que os alunos forem motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazem, exercitando um grau ideal de ansiedade, tais sentimentos podem levá-los à conquista de bons resultados” (NICOLAU, 1997, p. 143).

Guilford “atribui ao indivíduo criativo as seguintes qualidades: sensibilidade, flexibilidade, fluência, divergência de pensamento, capacidade de redefinição, de análise e de síntese” (apud NOVAES, 1975, p. 346), características fundamentais para o desenvolvimento do ser humano como um todo e, em especial, para o *performer*, que através da sua interpretação deve fazer da música “um modo de expressão e comunicação que faz de um evento social um veículo carregado de sentidos e de estruturas determinantes de situações diferenciadas das experiências e vivências cotidianas da sociedade” (QUEIROZ, 2005, p. 56). Além disso,

[...] é preciso repensar nossos processos de ensino, no sentido de propiciar uma aprendizagem que leve em conta a atividade emocional dos alunos, [...] pois] é importante entender o que significa – e como – levar inteligência à emoção, pois essa compreensão, em si mesma, pode ajudar em certa medida. (NICOLAU, 1997, p. 141)

Neste sentido, desenvolver a capacidade criativa no bacharel sugere a possibilidade de ir contra o modelo estabelecido, consolidado e difundido como ideal a ser seguido, pois “o exercício da Criatividade é o exercício da plena expressividade do ser, instaurada na rejeição das normas castradoras, na superação de adversidades e descobertas de alternativas, na subversão da mesmice e na autorealização” (NICOLAU, 1997, p. 144).

Seguindo a análise, o PPP apresenta os objetivos específicos do curso: atender à demanda do mercado de trabalho; formar intérpretes qualificados; formar compositores criativos que abasteçam o meio musical com êxito; “desenvolver a capacidade reflexiva para conduzir pesquisa científica em música; habilitar professores para o ensino da música em Instituições de Ensino Superior” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 17).

Acerca do primeiro objetivo específico, que é foco desta pesquisa, o próprio PPP afirma que “os estudantes atendidos pelos professores do DeMús [Departamento de Música da UFPB] são rapidamente inseridos no mercado de trabalho” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 6). No entanto, voltaremos a tratar deste objetivo específico no próximo capítulo, que traz os depoimentos dos entrevistados acerca desta questão. O último objetivo específico, por outro lado, merece algumas considerações. Apesar de o objetivo geral limitar a atuação do intérprete à (re)leitura de obras musicais, o seu último objetivo específico aponta a intenção do curso de habilitar professores. Assim, entendemos que o termo “habilitar” não se restringe à permissão jurídica para atuar como docente, mas traz consigo uma concepção de formação docente que é pouco abordada no PPP, e que será bastante discutida ao longo deste trabalho. Acreditamos que, independentemente do contexto de atuação, a docência requer habilidades específicas que não podem ser ignoradas. O processo de ensino e aprendizagem remete a lidar com seres humanos e deve ser tratado com a mesma seriedade, independentemente do contexto. O processo é o mesmo e, se houver diferença, acreditamos que, por se tratar de habilitar para o Ensino Superior, este processo de formação docente deveria ser ainda mais complexo e abrangente.

Hentschke (2003, p. 54), ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música, aponta a preocupação referente aos docentes que não têm formação pedagógica – músicos instrumentistas – e que atuam nas graduações. Segundo a autora, isso é bastante preocupante, pois a proposta de ensino dos mesmos costuma ser percebida como tecnicista e tradicional. Além disso, a autora, ao discutir a implementação dos ideais curriculares nos cursos brasileiros de graduação, aponta que, ainda que os projetos pedagógicos sejam distintos para a licenciatura e o bacharelado, na prática nada muda, pois a vinculação dos dois cursos, compartilhando disciplinas, impede que o currículo em ação seja

compatível ao currículo proposto, especialmente em termos das novas perspectivas propostas para a educação musical. Neste sentido, “vamos continuar compartilhando o currículo com profissionais que possuem uma disparidade na formação pedagógica e, consequentemente, diferentes níveis de compreensão dessa nova proposta” (HENTSCHKE, 2003, p. 55). O documento do MEC para as licenciaturas, mencionado por Hentschke no Encontro Anual da ABEM de 2000, já apontava a necessidade de se repensar propostas, pois cursos vinculados oferecem o mesmo corpo docente e as mesmas disciplinas para perfis de cursos distintos (HENTSCHKE, 2003, p. 54).

Essa discussão de 2000 ainda é bastante atual e pertinente à nossa, visto que o curso de Bacharelado em Música da UFPB é vinculado ao curso de Licenciatura da mesma instituição, compartilhando disciplinas. No entanto, apesar da vinculação dos cursos, a grade curricular do Bacharelado não apresenta nenhuma disciplina pedagógica, levando-nos a acreditar que tal vinculação contribui significativamente para confundir os perfis dos dois cursos, que apresentam propostas claramente diferentes. Diante da multiplicidade de contextos de atuação do músico na atualidade, é necessário pensar em sua formação de forma mais abrangente, e a estrutura curricular torna-se o documento responsável por expressar as especificidades de cada contexto. Apesar das mudanças que foram realizadas ao longo dos anos, ainda é expressivo o número de bacharéis que atuam como professores, mesmo sem terem recebido uma formação pedagógica. Neste sentido, muitos dos depoimentos analisados no capítulo 3 reforçam essa atuação docente, o que confirma a necessidade de incitar um maior diálogo entre a formação profissional e o mercado de trabalho do músico.

Sabemos que, tradicionalmente, sempre existiu uma resistência por parte de muitos docentes da área de música quanto à adequação da formação com relação ao mercado de trabalho. Ou seja, defende-se um modelo de formação de músico independentemente da absorção do mesmo no mercado de trabalho. Dentre as muitas consequências desse modelo, está a conhecida atuação docente do bacharel em música, o qual não recebeu formação pedagógica durante o seu curso superior. (HENTSCHKE, 2003, p. 55)

2.3.2. Competências, atitudes e habilidades

De acordo com o projeto do curso: “Entende-se por competência, nesse PPP, a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho de atividades requeridas pelo trabalho **músico-pedagógico**” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 17, grifos nossos). O termo músico-pedagógico recebeu nosso destaque pelo fato de o mesmo, até então, não ter aparecido no projeto, e de abranger outras

possibilidades de atuação do músico que vão além da condição de intérprete.

Em seguida, são especificadas as competências do conluiente, dentre as quais destacamos duas que julgamos importantes: “Incorporar à prática pedagógico-musical o conhecimento das transformações e rupturas conceituais históricas da área de música; **demonstrar base pedagógico-musical consistente**, que permita assimilar inovações e mudanças na práxis pedagógica” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 17, grifos nossos).

A primeira competência sugere que os alunos desenvolvam uma prática pedagógica voltada para o presente, prática essa que dialogue com o contexto em que vivem e trabalham e com as discussões da área. Dessa forma, esta competência reafirma o que discutimos anteriormente, já que vivemos em uma sociedade plural e o diálogo com as múltiplas culturas faz-se necessário em todo processo educativo. Neste sentido,

[...] uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, de jovens ou de adultos precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas. (KRAMER, 1997, p. 22)

A segunda competência, no entanto, nos parece mais preocupante. O curso de Bacharelado não apresenta em seu PPP a intenção de desenvolver habilidades pedagógico-musicais – pelo menos na sua estrutura curricular, que será discutida mais adiante. Dessa forma, como será possível aos alunos adquirir essa base pedagógico-musical consistente, já que este não é o objetivo do curso? Quais inovações seriam estas? Supomos que sejam mudanças conceituais, metodológicas e tecnológicas referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entendemos que todos esses aspectos devem ser discutidos, aprofundados e trabalhados durante a formação do professor, seja ele de qual área for.

Apesar disso, ao apontar as competências a serem desenvolvidas durante o curso, o projeto se contradiz, pois apresenta como argumento as sugestões de competências para os cursos de Licenciatura oferecidas pelo Ministério de Educação (MEC).

Estas competências, ao lado de outras sugeridas no documento “Diretrizes Gerais para as Licenciaturas – SESu/99”, são consideradas essenciais para a atuação do professor, devendo orientar as ações de formação no Curso Licenciatura em Práticas Interpretativas. Pautadas em princípios de ética democrática (participação, diálogo, responsabilidade entre outros), as ações

pedagógicas, nesse curso, guiarão o **licenciando** em direção à capacidade de planejar, gerir e avaliar situações didáticas, utilizando o conhecimento específico da área (musical) bem como de temáticas transversais, especialmente nas interfaces com o ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 17-18, grifos nossos)

O Bacharelado e a Licenciatura em Música, apesar de vinculados, apresentam propostas curriculares bastante diferentes e, portanto, tal argumento se torna inapropriado. Ao tratar o bacharel como “licenciando”, o projeto do curso de Bacharelado demonstra um equívoco não apenas na nomenclatura apresentada, mas na concepção do curso como um todo. Se o curso se propõe a formar também professores, isto deve estar claro desde o princípio, tanto para os docentes quanto para os discentes, e o Projeto Político Pedagógico é o documento que melhor deve apresentar esta proposta ao definir os objetivos do curso.

Em seguida, o projeto continua apresentando as competências pedagógicas a serem desenvolvidas durante o curso. Além dos aspectos acima mencionados, podemos observar que as competências pedagógicas abaixo claramente não foram pensadas para o curso de Bacharelado em Música, e sim para um curso de Licenciatura. Ademais, ao analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da mesma instituição, é possível constatar que a proposta do Bacharelado se apoia de forma inadequada na mesma, inclusive reproduzindo algumas das competências sugeridas. Seguem as competências pedagógicas presentes no PPP do Bacharelado:

- “Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino mísico-instrumental (práticas interpretativas);
- Ensinar conteúdos fundamentais da música no que se refere à história, apreciação, teoria, práticas interpretativas (instrumental, voz ou regência) e percepção;
- Desenvolver estruturas de ensino que possibilitem novos caminhos para o ensino de práticas interpretativas em música;
- Conceber, desenvolver e incentivar o desenvolvimento de material didático-musical original, adequado às necessidades de estilos, contextos e condições de trabalho;
- Valer-se das oportunidades pedagógicas em sala de aula e das realizações musicais próprias da realidade social, a fim de promover um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para o aprimoramento da interpretação musical;
- Realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música instrumental/vocal/regência, tendo como base a realidade cultural e as necessidades do mundo contemporâneo;
- Ser capaz de conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, que lhe permita “aprender a aprender”, para que assim possa construir as bases necessárias para as particularidades de sua prática educacional”. (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 18).

Abaixo, apontamos as competências pedagógicas do atual PPP da Licenciatura em Música da UFPB, destacando em negrito as que se assemelham ou se repetem nos dois projetos:

- **“Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música;**
- Ministrar cursos de formação musical em escolas de educação básica e/ou escolas especializadas da área, contemplando as distintas possibilidades educativas desse campo;
- **Ensinar conteúdos fundamentais da música no que se refere à história, apreciação, teoria, execução instrumental e/ou vocal, e percepção;**
- Elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas;
- Trabalhar com a diversidade de faixa etária, incluindo desde a Educação Musical de bebês até idosos;
- **Desenvolver estratégias metodológicas que possibilitem novos caminhos para a inclusão social no ensino da música;**
- Lidar com a Educação Musical nas suas distintas possibilidades de ensino, considerando as diferenças culturais e os diferentes sujeitos e objetivos presentes no ensino e aprendizagem da música;
- Estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados;
- Elaborar e/ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de Educação Musical;
- **Conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região, contexto de ensino e condições de trabalho;**
- **Valer-se tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais de manifestações culturais presentes na realidade social, a fim de promover um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo;**
- **Realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da música, tendo como base a realidade cultural e as necessidades do mundo contemporâneo;**
- **Ser capaz de conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, que lhe permita “aprender a aprender”, para que assim possa construir as bases necessárias para as particularidades de sua prática educacional” (UNIVERSIDADE..., 2009, p. 13 – 14).**

Diante disto, como é possível ao aluno estar ciente do perfil do seu curso, ou ser capaz de planejar e administrar atividades de ensino se a estrutura curricular do curso – como veremos no tópico 2.3.4 – não oferece disciplinas que sejam relacionadas à docência? Além disso, para que o aluno esteja apto a ensinar diferentes conteúdos e desenvolver estruturas de ensino, ele deve ser orientado para isso. Apesar da vinculação dos cursos, as disciplinas de Metodologia do Ensino da Música ou de Metodologia do Ensino do Instrumento em seus

vários níveis não são ofertadas no curso de Bacharelado em Música da UFPB, mas apenas na Licenciatura, e os estágios supervisionados do Bacharelado não incluem a atividade docente. No entanto, tais disciplinas seriam essenciais para a formação do professor, visto que a docência ultrapassa a mera habilidade técnica em um instrumento e sugere o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que são desconsideradas na estrutura curricular do Bacharelado.

Por experiências vivenciadas em toda a trajetória da educação musical, é notório que a formação do professor tem particularidades que vão além do perfil de formação do músico, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural da música. (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84)

Ademais, nossa experiência confirma que, apesar de oferecer as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e de Pesquisa Aplicada à Música, o curso de bacharelado não incentiva o desenvolvimento de material didático por parte dos alunos, ou de publicações científicas que dialoguem com a área do ensino da música. É comum que os alunos sejam incentivados a participar como intérpretes de grupos musicais, mas não que discutam os dilemas das áreas de Pedagogia da Performance ou de Educação Musical em seus trabalhos. Dessa forma, fica uma lacuna na proposta de diálogo entre a realidade cultural e o mercado de trabalho, já que o aluno é direcionado a “aprender a aprender”, e o curso não se preocupa em “ensinar a ensinar”, ainda que este habilite professores.

Assim, o projeto revela-se ambíguo, pois ao mesmo tempo em que trata da formação do músico instrumentista para atuar como intérprete, sugere a possibilidade de uma atuação docente, ainda que pautada nas diretrizes para as Licenciaturas. Como documento oficial que rege o funcionamento do curso, o Projeto Político Pedagógico deveria ser claro quanto ao seu conteúdo, já que é nele que os corpos docente e discente devem se embasar.

A preocupação primordial de uma instituição deve ser com as possibilidades que devem ser apresentadas, a nível de departamento, no sentido de desenvolver-se um programa que oferecerá ao estudante um amplo espectro de possibilidades de pesquisa, erudição, análise, e variadas possibilidades de execução. (DOURADO, 1995, p. 69)

Kramer (1997, p. 24) aponta que toda proposta curricular deve propor mecanismos de interação entre os autores e os leitores, já que estes deveriam ser considerados co-autores da proposta, podendo questioná-la e modificá-la. Dessa forma, “entendendo uma proposta pedagógica como parte de um projeto político e cultural, penso que ela está muito longe e não tem nada a ver com mera listagem de conteúdos ou grade curricular” (KRAMER, 1997, p. 27).

2.3.3. Perfil do profissional

O perfil do profissional egresso apresentado no projeto aponta que: “O Bacharel em Música – Intérprete – será fundamentalmente um **musicista** com ampla capacidade de atuação profissional **dentro da sua área específica**” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 19, grifos nossos). No item 2.1 mencionamos a importância de se pensar em um currículo abrangente, interdisciplinar e significativo. Baron fala da tendência da nossa era de especializar as áreas, onde o profissional é “musicólogo, teórico, educador, compositor *ou* performer”³⁰ (BARON, 1976, p. 75). Dessa forma, isolamos a formação instrumental do contexto musical geral (SCOGGIN, 2003, p. 29-31). Não é nossa intenção sugerir a aplicação de um currículo que conte cole todas as possibilidades de atuação profissional do músico, pois temos consciência que esse processo de formação duraria toda uma vida. No entanto, a partir dos relatos obtidos, compreendemos que a atividade do egresso não está restrita à performance, daí a necessidade de destacar a importância de se trabalhar, durante a sua formação, pelo menos as especificidades dessas duas principais formas de atuação – intérprete e professor –, já que o músico acaba desempenhando em algum momento de sua vida funções docentes e, na prática, a dicotomia músico *versus* professor não se sustenta.

Dentre as possibilidades de atuação do bacharel apresentadas no projeto, destacamos: “atuar como regente e músico nas mais variadas formações de grupos musicais; atuar como solista em recitais, concertos e espetáculos em geral; reconhecer e refletir sobre seu papel dentro da história universal e da sociedade atual.” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 19). Como podemos observar, a possibilidade de atuação docente não é citada neste tópico, já que, inicialmente, a proposta do curso de Bacharelado em Música não é a de formar professores. Contudo, além de o Bacharel estar legalmente apto a atuar como docente em alguns espaços e de outros espaços não necessitarem de uma formação direcionada e regulamentada para o exercício da docência, entendemos que as especificidades deste tipo de atuação deveriam ser contempladas durante o curso.

É fato tradicional que o músico em algum momento de sua carreira se envolverá em algum tipo de atividade docente. Por conseguinte, instituições de ensino devem encorajar o envolvimento do estudante em experiência didática direta apropriada à sua concentração principal, de forma a fazer com que o estudante se sinta mais à vontade quando for necessário considerar-se a docência como futura opção profissional. (DOURADO, 1995, p. 70)

³⁰ “[...] in our age of specialization, where one is usually either a musicologist, theoretician, educationist, composer, *or* performer” (BARON, 1976, p. 75).

Como veremos no Capítulo 3, 90% dos egressos entrevistados desenvolve (ou já desenvolveu) atividades docentes. Este tipo de atuação tem se tornado uma opção da maioria, já que a demanda do mercado de trabalho tem colocado a docência como uma das principais possibilidades de atuação e estabilidade financeira para o músico erudito na cidade de João Pessoa. Tendo a Licenciatura definido um currículo próprio, não mais atrelado ao currículo do Bacharelado (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84), faz-se necessário também o contrário, com o intuito de não confundir os perfis e propostas dos dois cursos, e deste modo facilitar a escolha do aluno ingressante. Logo:

Necessitamos encontrar alternativas para um ensino que utilize tanto construções performáticas estabelecidas para fins didáticos, quanto manifestações de performance concretizadas como fenômenos culturais, entendendo que a inter-relação entre essas duas vertentes cria experiências educativo-musicais de intrínseco valor para a assimilação e a vivência da música enquanto expressão artística, social e cultural. (QUEIROZ, 2005, p. 55-56)

Neste sentido, é necessária uma melhor articulação entre os dois cursos e um ensino que transcendia a especificidade de sua habilitação e contribua com a formação de profissionais conscientes da abrangência da área de Educação Musical e suas possibilidades, preparados para atuar no mercado de trabalho a partir da vivência da música enquanto cultura, em seus aspectos físicos, emocionais, psicológicos, considerando a sua importância enquanto aspecto de caráter formativo do indivíduo.

2.3.4. Estrutura curricular e ementário

Como mencionado no início do tópico 2.1, diversos trabalhos da área de Educação Musical têm discutido propostas curriculares. No entanto, não encontramos nenhuma publicação científica que discuta a proposta do curso de Bacharelado em Música da UFPB, relacionando o currículo proposto com o currículo em ação. Visto que este trabalho busca relacionar a formação do bacharel e o mercado de trabalho de João Pessoa, é compreensível que a discussão esteja direcionada ao processo de ensino e aprendizagem da música, já que a atuação docente aparece como uma opção importante entre as diversas possibilidades de atuação do músico.

Como mencionamos anteriormente, o fluxograma do curso de Bacharelado em Música da UFPB não oferece nenhuma disciplina didático-pedagógica em sua formação. Para justificar essa proposta, alguns profissionais alegam que não é necessário ao músico adquirir competências pedagógicas para ensinar, já que a música é uma arte subjetiva, e que o ato de

executar o seu instrumento com excelência resultará, consequentemente, nessa habilidade. Esta visão carrega uma pesada influência do Modelo Conservatorial de Ensino, que centraliza o processo de aprendizagem no professor e desconsidera as necessidades educacionais do aluno, tornando o processo mimético.

Por outro lado, Penna (2007, p. 51-52), ao discutir a formação do educador musical, aponta as especificidades da atuação docente e como as habilidades para ensinar devem ser abordadas durante a formação do mesmo, visto que este lidará com a aprendizagem musical em diferentes contextos. Dessa forma,

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53)

Em qualquer processo de aprendizagem lidamos com pessoas diferentes, que aprendem de formas diferentes e em ritmos diferentes, além de possuir objetivos e expectativas diferentes. Em se tratando de música, existem muitas possibilidades de ensino, partindo do princípio de que esse processo vai depender da realidade do aluno, do seu interesse e do seu ritmo de aprendizado. Neste sentido, os professores, com saberes diversificados e em sua maior parte, experienciais, terão características distintas em sua forma de ensinar, ou seja, de promover a aquisição de conhecimento e de se fazer entender. Dessa forma, ter consciência das múltiplas culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para torná-lo significativo.

Os saberes experienciais são definidos como “os saberes docentes, que são gerados pela experiência cotidiana dos professores e compreendidos e transformados pela racionalidade dos sujeitos envolvidos no processo” (GALIZIA; AZEVEDO; HENTSCHKE, 2008, p. 28). Galizia, Azevedo e Hentschke (2008, p. 29) definem os saberes docentes como “todos os saberes necessários para o professor desempenhar as funções inerentes ao seu trabalho docente”, discutindo que tais saberes estão mais vinculados a como lidar com seres humanos do que necessariamente a como se deve ensinar. Neste sentido, Kleber (2006, p. 92) aponta que “o saber pedagógico-musical emerge das interações e práticas sociais inerentes aos mais diferentes contextos da sociedade contemporânea”, de modo que o conhecimento que realmente será utilizado no processo de ensino-aprendizagem “não está restrito ao âmbito do mundo científico”.

Louro e Souza (1999) apontam que devemos pensar em uma maior inter-relação da

área da Pedagogia com o curso de Bacharelado, com o intuito de melhor suprir as necessidades e reivindicações atuais. Assim, levando em consideração a postura indefinida do bacharelado quanto à formação didático-pedagógica de seus estudantes, entendemos como fundamental discutir a prática pedagógica dos mesmos.

Além da ausência de disciplinas pedagógicas no fluxograma do curso de Bacharelado em Música, a descrição (ementa) das disciplinas no geral está voltada para a performance e não para o ensino, em seus conteúdos obrigatórios, básicos, optativos e flexíveis. Dessa forma, optamos por analisar os tópicos X (Estrutura Curricular) e XI (Ementário) do PPP simultaneamente, visto que um completa e embasa o outro.

Iniciaremos, portanto, pela disciplina de Estágio Supervisionado, que é oferecida em quatro níveis. Visto que o curso tem duração de quatro anos (oito semestres) e que as disciplinas são semestrais, o estágio está presente em metade da formação do bacharel e recebe determinações específicas no artigo 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. De acordo com essas diretrizes (BRASIL, 2004, p. 10), esta disciplina é responsável pela “consolidação dos desempenhos profissionais desejados”. De fato, o estágio é a disciplina que mais demanda carga horária em todo o curso. A disciplina equivale a 5 créditos, ou seja, 75 horas-aula por semestre. Portanto, é uma disciplina que necessita de bastante envolvimento por parte do aluno. Apesar disso, a ementa desta disciplina, além de ser bastante sucinta, se repete nos quatro níveis de estágio:

Fundamentos teóricos e metodológicos sobre o conhecimento musical e a realização de atividades práticas para o aperfeiçoamento do profissional da música. Reconhecimento da realidade sócio-cultural e aquisição de ferramentas através da vivência profissional sistematizada **para a inserção no mercado de trabalho**. (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 45-46, grifos nossos)

No tópico 2.3.2, apontamos que o estágio supervisionado do curso não contempla atividades docentes. Diante do que foi exposto anteriormente acerca da atuação do músico como professor, torna-se inadequado afirmar que esta disciplina irá contribuir totalmente com a inserção do bacharel no mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música deixam a elaboração da proposta do estágio a cargo do Conselho Superior Acadêmico de cada instituição, que deverá elaborar critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação para esta disciplina (BRASIL, 2004, p. 10). No entanto, a ementa desta disciplina não especifica os espaços onde o bacharel pode realizar o estágio, desde que este esteja conveniado à

Instituição. A escolha do local de atuação fica, portanto, a critério do aluno, tendo o mesmo que atuar como intérprete nos grupos disponíveis. Ademais, em consequência da repetição da ementa pelos quatro semestres de estágio – Estágio Supervisionado I a IV – fica muito à mercê da sorte estabelecer uma progressão entre seus vários níveis. Já que um estágio é pré-requisito para a realização do outro, acreditamos que eles deveriam ser pensados como um ciclo, no qual o aluno pudesse participar das diversas opções profissionais de sua área específica.

Por se tratar de um curso de Bacharelado em Práticas Interpretativas, as disciplinas de Instrumento e de Classe de Instrumento estão presentes do início ao fim do curso (oito semestres), apesar de apresentarem o mesmo problema da disciplina de estágio quanto à definição de conteúdos e sua continuidade. É fato que, no curso de Bacharelado da UFPB, o ensino de instrumento fica a critério de cada professor, que leciona aulas individuais e, desse modo, é o profissional que tem maior contato com o aluno durante a sua formação³¹. Cada docente define os conteúdos que serão trabalhados durante o curso, bem como as estratégias metodológicas que serão utilizadas. Ainda que algumas disciplinas dialoguem entre si e sejam planejadas de modo sequencial, é clara a necessidade de uma maior interdisciplinaridade e de uma melhor articulação entre as disciplinas no currículo como um todo, de modo a facilitar que o aluno estabeleça relações entre os conhecimentos adquiridos durante a sua formação.

Na disciplina de Instrumento I, por exemplo, é apresentada a seguinte ementa: “Introdução aos **aspectos fundamentais da performance** [que não são explicitados no PPP] do instrumento ou canto, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos visando à formação do intérprete solista e/ou músico para os diversos conjuntos musicais” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 39, grifos nossos).

Ademais, os outros níveis da disciplina, na sequência, são definidos como: “Aprimoramento da técnica da performance do instrumento ou canto através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível sequente ao Instrumento/Canto I” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 39), com exceção de Instrumentos VII e VIII que são uma revisão do que foi estudado durante o curso e preparação do recital de conclusão de curso. Neste sentido, a definição dos conteúdos que serão abordados nas aulas individuais fica a

³¹ Supondo-se que o aluno estude com um mesmo professor de instrumento ao longo de todo o curso. No caso de alguns instrumentos, há apenas um professor no corpo docente, mas para outros há opções.

critério do professor, de modo que não é garantido que todos os professores de um mesmo instrumento interpretem os aspectos fundamentais da performance de forma igualitária, relevante e articulada à proposta pedagógica do curso.

Acerca da disciplina de Classe de Instrumento, é importante destacar as contribuições do ensino coletivo no processo de ensino e aprendizagem musical. A descrição da disciplina apresenta a seguinte ementa: “Introdução aos aspectos fundamentais da performance do instrumento ou canto, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos, possibilitando o intercâmbio entre estudantes de diferentes níveis” (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 40) – modificando-se apenas algumas palavras nas ementas de seus níveis posteriores. De fato, o ensino coletivo apresenta pontos positivos, como a otimização do tempo e a aprendizagem colaborativa entre os envolvidos. Contudo, cabe ao professor balancear os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, para que as aulas em conjunto sejam significativas para todos (SILVA, 2012b, p. 6). Neste sentido,

[...] o ensino coletivo de instrumento não é a execução de um repertório ou atividades musicais por parte de um dos alunos, enquanto os outros apenas escutam. No ensino coletivo de instrumento, todos devem estar envolvidos e ativos o tempo todo, em algum nível, pois a dinâmica da aula é dada pela participação do grupo. (SILVA, 2012b, p. 21)

O artigo 3 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, ao tratar do perfil do formando, afirma que o mesmo deve, dentre outras capacidades, ter “sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional **na sociedade**, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música” (BRASIL, 2004, p. 10, grifos nossos).

Contudo, diante de ementas tão amplas quanto as de Instrumento e Classe de Instrumento, é ingênuo esperar que todos os professores tracem um programa que supra a demanda técnica e musical de cada instrumento, de forma progressiva, e que possibilite ao aluno conhecer e se aprimorar nos diversos estilos musicais. Além disso, atuar na sociedade – como propõem as diretrizes – supõe dialogar com esta, e apesar das instituições de ensino superior buscarem a reformulação dos currículos de seus cursos e sua adequação às Diretrizes Curriculares, é necessário que haja antes uma revisão de concepções, conceitos e ideais, para evitar que modelos ultrapassados sejam refletidos em propostas de ensino.

Dentre os inúmeros desafios ainda existentes, talvez a questão curricular seja

a que mais necessita de uma revisão urgente. Se, de um lado, reformar currículos é uma exigência que está colocada para toda a Universidade brasileira, com o fim do sistema de Currículo Mínimo e sua substituição pelas Diretrizes Curriculares, de outro, no caso específico da área de Música, a questão vai muito além de uma simples adequação formal, pois trata-se de uma imposição da própria realidade que há muito já não cabe no desgastado modelo conservatorial predominante nos cursos superiores em todo o país. (BARBEITAS, 2002, p. 76)

Por outro lado, apesar da explícita divisão entre teoria e prática – característica do modelo conservatorial de ensino –, as disciplinas teóricas parecem estar melhor estruturadas, pois é possível observar uma sequência em seus conteúdos, que aparentemente foram pensados progressivamente, visando a aquisição e o acúmulo de habilidades. Certamente, é necessário que o currículo seja pensado como um processo, e que cada parte possa influenciar e ser influenciada pela outra. Os autores e co-autores das propostas curriculares precisam, portanto, refletir constantemente acerca da cultura viva que está presente em nossa sociedade, e considerar a si mesmos como parte dessa construção cultural coletiva, como fomentadores da cultura, para que as propostas curriculares estejam em contínuo diálogo com o seu contexto social. Neste sentido, os professores, como co-autores das propostas – como mencionado no tópico 2.3.2 – devem estar envolvidos no seu processo elaborativo, ou pelo menos estar engajados nas discussões referentes a este processo. Segundo Moreira (2008, p. 19): “O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artifícies, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.

Apesar das constantes mobilizações em prol de currículos adequados e atuais, ainda é possível identificar várias inadequações em concepções e propostas de alguns cursos de música que continuam influenciados por modelos que não mais se adequam à realidade em que vivemos. O capítulo 3 busca, portanto, discutir esta relação entre a formação e a realidade do mercado de trabalho atual, explicitando, a partir dos relatos dos egressos entrevistados, como o currículo em ação complementa ou contradiz o currículo proposto. Cientes de que a atuação do bacharel instrumentista não se limita à prática docente, optamos por enfatizar esta possibilidade de atuação neste capítulo e relacionar a formação pedagógica ao mercado de trabalho diante da recorrência dessa opção nos relatos obtidos.

CAPÍTULO 3

O MÚSICO INSTRUMENTISTA FORMADO PELA UFPB E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. O encaminhamento da pesquisa

Este capítulo busca apresentar como ocorreu o processo de elaboração desta pesquisa, desde as definições de seu encaminhamento à análise dos resultados. Dessa forma, nos tópicos abaixo apresentamos os critérios que definiram nossa amostra, o instrumento escolhido para a coleta dos dados, como realizamos o tratamento dos mesmos e a análise das entrevistas.

Para uma melhor compreensão, os procedimentos metodológicos e os conceitos que embasaram a análise das entrevistas são apresentados no item 3.1 (e seus subitens), e as discussões e considerações acerca dos relatos, no item 3.2. Dessa forma, concluímos o capítulo explicitando alguns depoimentos dos participantes que julgamos relevantes para embasar e fortalecer a argumentação.

3.1.1. Definição do universo da pesquisa

O universo desta pesquisa foi constituído pelo conjunto de instrumentistas (o que exclui cantores e compositores) egressos do Curso de Bacharelado em Música – habilitação em Práticas Interpretativas – da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), das turmas de 2010.1, 2010.2, 2011.1 e 2011.2, que haviam se formado pela nova matriz curricular (curso com duração de quatro anos) e atuavam profissionalmente na cidade de João Pessoa, por ocasião da nossa coleta³². Isto nos levou a um total de 21 egressos.

A princípio, pretendíamos selecionar uma amostra probabilística a partir da nossa população-alvo. No entanto, devido a dificuldades encontradas durante a coleta dos dados, optamos por selecionar uma amostra por conveniência e, portanto, convidamos aqueles que se enquadram nos critérios estabelecidos a participar voluntariamente da pesquisa. Chegamos, assim, a um total de 10 entrevistados dentre os 21 egressos que compunham o nosso universo (ver apêndice A), sendo oito homens e duas mulheres, em sua maioria com idade entre 25-30 anos, distribuídos por turma da seguinte maneira: um da turma de 2010.1, quatro da turma de 2010.2, dois da turma de 2011.1 e três da turma de 2011.2. Considerando que nossa amostra é

³² Por atuar profissionalmente consideramos os grupos vinculados a órgãos estatais, municipais ou federais nos quais os músicos exerciam atividades remuneradas sob contrato de trabalho, como destacamos no tópico 1.3.1. A Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Paraíba (OSUFPB) não foi incluída nesta pesquisa, pois a mesma, criada em 2013, ainda não estava efetivamente em funcionamento na ocasião da coleta.

não probabilística, realizamos uma pesquisa qualitativa com base em entrevistas, buscando traçar um panorama que respondesse à nossa questão de pesquisa, mesmo sem a pretensão de generalizar a partir de nossos dados.

De acordo com a Resolução CNS nº 466/12 (BRASIL, 2012), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, solicitamos aos participantes que assinassem um termo de consentimento livre esclarecido para a participação na pesquisa, que abordava diversos aspectos, dentre eles: do que se tratava a pesquisa (tema e objetivo geral), o caráter voluntário de participação dos mesmos, o registro das entrevistas por meio de gravador, os riscos ou benefícios da pesquisa e a não-obtenção de ganho financeiro para a pesquisadora ou sujeitos pesquisados. Além disso, o documento especificava que a fala dos entrevistados seria objeto de análise crítica e poderia ou não ser incluída na redação final desta pesquisa. Os entrevistados autorizaram, ainda, a utilização dos dados coletados na produção de artigos técnicos e científicos, com a condição de que não fossem identificados (ver apêndice B).

3.1.2. Coleta e análise dos dados

Com o intuito de compreender como os sujeitos pesquisados percebem a própria prática musical, quais as suas considerações acerca da sua formação no curso de Bacharelado em Música e como se relacionam com o mercado de trabalho da cidade de João Pessoa, escolhemos como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, com base em um roteiro (ver apêndice C).

Segundo Zago (2003, p. 306): “Mesmo com um plano, a condução da entrevista tem um processo de construção, demanda um certo número de ajustamentos e redefinições [...] possibilitados pela reflexão ou (*mini*)interpretações elaboradas com base no que dizem os informantes”. Neste sentido, realizamos uma aplicação piloto (ou pré-teste), nos meses de fevereiro e março de 2013, com três egressos que também se enquadravam nos critérios estabelecidos, para testar e ajustar o roteiro de entrevista. Já que a “entrevista não se limita à escuta e ao registro de informações”, o pré-teste se configura como etapa fundamental nesse processo de ajustes (ZAGO, 2003, p. 306).

Por consequência, a aplicação piloto resultou na melhor elaboração de algumas questões que haviam apresentado, segundo os entrevistados, pouca clareza no roteiro inicial – a exemplo das questões 18 e 20 – e inclusão de novas questões que se mostraram relevantes para um melhor aproveitamento da entrevista e compreensão dos assuntos abordados – a exemplo das questões 5, 6, 32, 33, 34, 35 e 36.

Em seguida, realizamos as entrevistas com os participantes da pesquisa entre os meses de maio e agosto de 2013, que duraram em média 40 minutos cada uma e foram gravadas e posteriormente transcritas. Inicialmente, a transcrição das entrevistas foi realizada na íntegra, e digitalizada. Após esta etapa, selecionamos as partes que julgamos mais relevantes de cada entrevista e as transcrevemos novamente, dessa vez utilizando a ortografia padrão, preservando as construções empregadas e buscando eliminar possíveis repetições de palavras, frases inacabadas e marcadores conversacionais, visando, assim, tornar o texto mais claro e fluente, sempre preservando e privilegiando o conteúdo dos relatos. Inicialmente, buscamos traçar um perfil dos entrevistados e, para uma visão de conjunto, pensávamos em sistematizar alguns dados através de indicadores numéricos, a exemplo de instrumentos tocados pelos participantes, tempo de atuação profissional, etc. Para esse encaminhamento metodológico, apoiamo-nos na tese de Lia Braga Vieira (2000), que coletou dados através de entrevistas semi-estruturadas, tratados tanto quantitativamente – no caso de dados relevantes para caracterizar o conjunto dos sujeitos – quanto qualitativamente, ao analisar alguns relatos significativos.

No entanto, visto que foi acordado com os participantes que o anonimato seria mantido, optamos por identificá-los apenas por gênero, já que nossa população-alvo foi de 21 egressos e a indicação de seus instrumentos poderia facilitar a sua identificação. Dessa forma, os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo e substituídos por números escolhidos aleatoriamente e que não necessariamente correspondem à ordem de realização das entrevistas. Seus instrumentos, quando classificados por categorias, correspondem a sete instrumentos de orquestra (três instrumentos de sopro, três de cordas e um de percussão) e três instrumentos populares.

3.1.3. Análise das entrevistas

Esta etapa demandou bastante cautela, pois muitos dos entrevistados são nossos colegas de trabalho e, ao mesmo tempo em que este fator foi favorável para a realização das entrevistas, tivemos que nos policiar em manter o distanciamento necessário para não direcionar ou comprometer a pesquisa. Neste sentido, Brandão (2002) afirma que:

O equilíbrio entre engajamento e distanciamento deve ser perseguido o tempo todo [...] [pois] o entrevistado não se limita a dar informações; ao se engajar, desenvolve todo um trabalho sobre si mesmo para construir identidade própria; e esse processo se desenrola em frente do pesquisador, em níveis diferentes de precisão e dificuldade, os quais ultrapassam em muito o que ocorre usualmente em uma conversação. (BRANDÃO, 2002, p. 40)

Procuramos, assim, considerar tanto a nossa proximidade com alguns participantes quanto a conhecida tendência de apresentar a nossa melhor imagem quando estamos sendo entrevistados. Conscientes destes fatores, analisamos os relatos buscando a ótica dos sujeitos entrevistados, suas significações e representações.

No momento em que a percepção social transita pela consciência individual, ela passa por uma triagem, é modelada e reelaborada, segundo os valores do entrevistado (subjetividade), reinscrevendo-se, ao mesmo tempo, no social, em virtude da situação de interação com o pesquisador e da experiência empírica de rememorar. A mobilização da subjetividade na construção das representações sociais, portanto, não se opõe à objetividade ou à “realidade”, mas é um momento da construção da realidade; as práticas sociais estão permanentemente conectadas e impregnadas pelas representações, donde a sua importância no estudo das práticas sociais que configuram, por exemplo, as relações entre famílias e escolas [ou, no nosso caso, as relações com a música]. (BRANDÃO, 2002, p. 41)

Para um melhor entendimento deste processo de construção das representações, faz-se necessário compreender a Teoria das Representações Sociais, que permeia toda a argumentação deste capítulo e serviu como conceito base para a análise das entrevistas.

3.1.4. A Teoria das Representações Sociais

Nos últimos anos, o conceito de representações sociais vem sendo utilizado nas mais diversas áreas. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 88), “a noção de representações sociais foi introduzida por Moscovici em seu estudo seminal sobre a recepção da psicanálise na França”. Para embasar sua perspectiva, Moscovici utilizou inicialmente o conceito de *representações coletivas*³³ de Durkheim. No entanto, com o surgimento de “novos fenômenos representacionais”, Moscovici sentiu a necessidade de criar outro tipo de conceito, mais abrangente. Surge, assim, o conceito de *Representações Sociais*, com o intuito de situar a Psicologia Social entre a Psicologia e as Ciências Sociais. Uma vez que a Psicologia Social busca compreender as relações entre o indivíduo e a sociedade, esta área foi uma das maiores responsáveis pela propagação de tal conceito, utilizando-o para analisar as relações simbólicas construídas entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido (SÁ, 1993, p. 22).

Esta forma de pensamento social está em constante transformação, pois, da mesma forma que a sociedade é dinâmica e sofre mudanças culturais frequentes, os pensamentos dos

³³ As representações coletivas vão além de um conjunto de representações individuais. Elas são experiências e saberes que foram misturados, discutidos e combinados ao longo dos anos por diversas gerações (SÁ, 1993, p. 21).

seus indivíduos e a articulação entre eles também são. Assim, “não importa apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais” (SÁ, 1993, p. 20).

Tudo que o indivíduo percebe é representado e (re)apropriado por ele e, portanto, torna-se interessante discutir como os sujeitos articulam os valores e os significados socialmente partilhados acerca de diversos assuntos – ou seja, suas representações sociais. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 87):

As representações sociais [...] são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas **de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos**, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87, grifos nossos)

A Teoria das Representações Sociais vem sendo empregada produtivamente por diversos autores no âmbito musical³⁴. Ao aplicar o conceito de representações sociais à música, buscamos identificar as representações sociais recorrentes que são relacionadas à prática musical dos sujeitos. No capítulo anterior, apontamos que diferenças culturais geram diferenças musicais. Neste sentido, as representações são construídas a partir de determinantes sociais, permitindo, assim, que diferentes grupos olhem para um mesmo objeto musical de formas diferentes. Segundo Abric:

Toda ocorrência musical é percebida, representada e reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída em seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e dos grupos sociais e ideológicos que o cercam (ABRIC, 1998, p. 27 apud DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p. 1285).

Assim como a cultura, a representação é um processo construído historicamente, dinâmico, e que influencia na construção do conhecimento – ou saberes. Assim, as representações podem ser observadas nas concepções que a sociedade apresenta a respeito da universidade, estão refletidas nos currículos dos cursos e, consequentemente, nas falas e práticas dos seus alunos. Neste sentido, utilizar a Teoria das Representações Sociais para compreender fenômenos musicais é uma forma de integrar aspectos históricos, sociais e culturais a produções artísticas.

³⁴ Para um maior aprofundamento, ver Duarte (2002), Duarte; Mazzotti (2006), Arroyo (1999); Souza (2004), dentre outros.

3.2. O indivíduo e sua relação com a música

Schroeder (2004) aponta alguns conceitos ainda bastante presentes no âmbito musical e na sociedade em geral, referentes à prática musical ou aos sujeitos envolvidos na mesma. Após fazer um levantamento baseado em publicações da área, a autora chegou a algumas mitificações recorrentes. Surgem, assim, representações sociais sobre a genialidade, o talento/musicalidade, audição absoluta, dentre outros. Tais conceitos são reforçados principalmente dentro da própria área, sendo pertinente discuti-los para compreender como os mesmos foram criados e incorporados nos discursos ao longo dos anos.

Segundo Schroeder (2004, p. 109), é comum observar, nos discursos de leigos e de alguns músicos, a visão do talento como um determinante para o sucesso musical. Neste sentido, o talento ou dom influenciaria diretamente a construção do artista e sua habilidade para desenvolver a prática musical. Esta representação social da prática musical limita-a unicamente àqueles que possuem “jeito para a coisa”, dom ou talento, desvalorizando o esforço desempenhado para a aquisição de habilidades técnicas e musicais. Por outro lado, transfere a responsabilidade do sucesso unicamente para o aluno, pois:

Se qualquer problema é atribuído à falta de talento, aptidão ou musicalidade, não se discute a ineficácia de tais metodologias [do modelo conservatorial de ensino], nem a sua incapacidade de atender às necessidades dos alunos, que passam a ser responsabilizados por seu próprio fracasso. (PENNA, 1995, p. 135-136)

No entanto, para nossa surpresa, nenhum dos entrevistados atribuiu a escolha de fazer música a um talento inato, a uma vocação inerente, embora cinco dos entrevistados tenham declarado se sentir “especiais” por tocar um instrumento. Ainda que o “dom” não tenha aparecido explicitamente nos discursos, foi possível constatar através dos relatos que a prática musical ainda se configura como uma atividade que gera prestígio pessoal em algum nível. Dessa forma, a condição de tocar aparece não apenas como uma profissão, mas como uma necessidade de realização pessoal, pois o “tocar” satisfaz internamente o indivíduo, mesmo quando o seu tempo não possa ser dedicado a esta prática como gostariam, ou quando tocar não seja a sua principal fonte de renda.

Por outro lado, um dos interesses desta pesquisa foi verificar como ocorreu o processo de formação musical dos entrevistados, não apenas no curso superior, mas também nas etapas anteriores de sua formação. Dos 10 entrevistados, apenas quatro são naturais de João Pessoa. Dos demais, cinco vieram para a cidade com o objetivo de estudar música, ainda que não necessariamente no curso de Bacharelado.

A UFPB oferece, além dos cursos de graduação em música – modalidades de Bacharelado e Licenciatura –, cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), cursos sequenciais³⁵ e cursos de extensão. A respeito deste último, o PPP (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 11) do curso de Bacharelado aponta que

[...] o relevante trabalho de extensão universitária [é] desenvolvido pelo DeMús³⁶ desde a sua fundação. Como parte de um grande projeto de educação musical, anualmente o Departamento chegou a oferecer 450 vagas para musicalização de crianças, adolescentes e adultos, prestando uma contribuição extremamente significativa para a formação cultural e crescimento intelectual de nossa comunidade. Este trabalho visava, sobretudo, a preparação de futuros candidatos ao curso de graduação em música, mas também objetivava a criação de platéias apreciadoras da arte musical. (UNIVERSIDADE..., 2008, p. 11)

No capítulo anterior (tópico 2.2), ao descrever o curso de Bacharelado em Música, apontamos a grande variedade de cursos e instrumentos oferecidos na UFPB e destacamos o reconhecimento dos seus profissionais em âmbito nacional e internacional. Por consequência, a cidade de João Pessoa é popularmente conhecida como “celeiro musical”, sendo comum aos músicos de outras cidades da Paraíba ou mesmo de outros estados se mudarem para a mesma com o objetivo de dar continuidade à sua formação musical.

Acerca do tempo de atuação, os entrevistados relataram que começaram a ter contato com algum instrumento em idades variadas, que vão desde os três anos de idade até os 21 anos, como podemos observar no gráfico a seguir (GRAF. 1). Três entrevistados começaram a estudar música aos 16 anos, enquanto os demais iniciaram em idades distintas.

³⁵ Os cursos sequenciais do Departamento de Música da UFPB têm duração de dois anos e são ministrados no período noturno. Apesar de seu caráter de curso superior, os cursos sequenciais não equivalem a uma graduação e, portanto, não permitem que o aluno ingresse na pós-graduação.

³⁶ A sigla DeMús, como mencionado no capítulo anterior, utilizada no PPP do curso de bacharelado em música da UFPB, refere-se ao Departamento de Música da instituição.

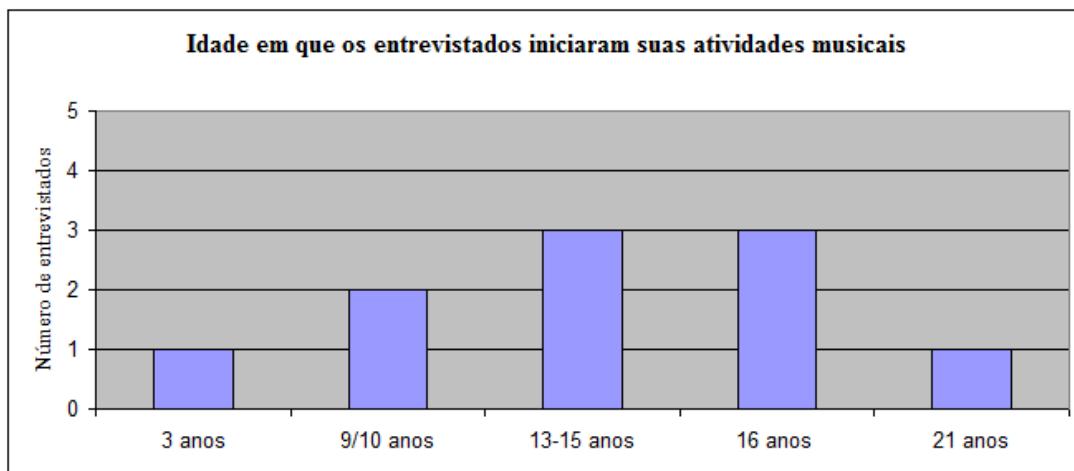


GRÁFICO 1 – Idade em que os entrevistados iniciaram suas atividades musicais

As bandas, que desde o século XVI aparecem como importantes espaços de formação do músico – como discutimos no capítulo 1, ainda se configuram como agentes motivadores da prática musical. Nesta perspectiva, as bandas escolares surgiram no discurso de cinco dos entrevistados, que declararam ter participado das mesmas (a maioria no início de sua formação). A tradição de bandas, principalmente em cidades do interior, ainda é bastante forte, e foi possível constatar a influência deste tipo de formação na metade dos entrevistados, seja através da sistematização da prática (ensaios regulares), da disciplina ou da aquisição de conhecimentos musicais.

As bandas também possibilitam um contato inicial com o instrumento, pois: “Em sua maioria, os alunos vêm de uma família que não tem condições de comprar um instrumento ou de investir financeiramente em aulas de música” (CAMPOS, 2008, p. 107). Metade dos entrevistados declarou ter tido o primeiro contato com um instrumento nesses espaços, sugerindo que as bandas, além de proporcionar a prática musical, se configuram como espaços de difusão e perpetuação da educação musical em sua etapa inicial: “as bandas e fanfarras constituem elementos importantes na forma escolar e podem ser analisadas como derivações do ensino de música na escola” (CAMPOS, 2008, p. 103).

3.2.1. A influência familiar na escolha de uma profissão

O apoio da família não apareceu nas entrevistas como um determinante para a escolha da música como opção profissional, e apenas dois participantes possuem familiares próximos que também atuam profissionalmente na área de música. Entre os demais, dois declararam ter parentes próximos que tocaram um instrumento em algum momento, mas não optaram por seguir carreira, e os outros seis afirmaram não ter nenhum parente próximo que desenvolvia

qualquer atividade relacionada à música.

Diferente da pesquisa realizada por Mateiro (2007, p. 181), que afirmou que “os estudantes apontaram a família e os amigos como agentes motivadores e de influência durante os estudos de música que realizaram antes de ingressar na universidade”, nossa pesquisa constatou que o apoio familiar é presente na formação musical inicial (acreditamos que devido ao prestígio alcançado socialmente pela prática musical amadora, como veremos adiante), mas existe certo receio por parte da família ao saber que o indivíduo decidiu fazer um curso superior em música, como podemos observar nos relatos abaixo:

Na verdade, assim, [minha família] foi levando. Não teve esse impacto de: “Ah, ele vai querer tocar”. Foi acontecendo. Como [a atividade musical] é todo final de semana, e eu sempre saía, voltava para casa, viajava, [tinha] viagem de banda, encontro de bandas, meus pais achavam que era como um lazer: “ah, está indo passear e volta”. Eles não encaravam como: “ah, está indo tocar”. Hoje em dia eles veem como uma profissão, porque hoje eu já consigo me sustentar, pagar minhas contas, [e] ajudo em casa também. Aí hoje o olhar deles mudou. (E1, masculino)

Eu queria estudar música, já tinha terminado o ensino médio, e sou daquela educação que terminou tem que trabalhar. Ou trabalhava ou fazia outra coisa – estudar. Eu já estava trabalhando para o meu pai, inclusive, e decidi: “não, eu quero estudar música”. Eu trabalhava em construção. E foi assim mesmo, me demiti, deixei meu pai na mão (porque eu o ajudava). Na época eles não absorveram muito, porque na época isso não era profissão, eles não comprehendiam como profissão. Inclusive era uma coisa que você fazia porque gostava. No interior, por exemplo, o músico de lá é o vigilante da prefeitura. A profissão dele é vigilante, não músico. [...] Aí [hoje] já veem como uma profissão, até porque o fato do filho, não importa se foi música ou foi história, o fato de ver o filho formado, tendo dois pais analfabetos, é um orgulho danado para eles. Eu salvei a família. Meu pai é analfabeto, as irmãs dele são professoras. [...] Aí depois é que caiu a ficha: formado em música. Acho que na região inteira só tem eu formado em música. (E6, masculino)

No capítulo 1, apontamos que a institucionalização do ensino de música no Brasil só ocorreu, de fato, em meados do século XIX, com a criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro (KIEFER, 1976, p. 71). Nesta perspectiva, o papel da música no início do século XX ainda estava atrelado ao prestígio social (YGAYARA-SOUZA, 2011). Tocar um instrumento (geralmente piano) e cantar eram atividades que só estavam disponíveis para uma pequena parte da sociedade – a elite. Nesta época, a oferta de ensino sistemático de música era limitada e ainda ocorria basicamente por aulas particulares, tornando o ensino bastante caro e, portanto, restrito também. Assim, as moças da elite deveriam aprender um instrumento como parte de sua formação cultural, bem como deveriam aprender culinária e corte e costura.

No período de florescimento dos saraus, a música; e o piano em especial, eram fatores essenciais da boa educação feminina, ao lado do bordado e do conhecimento da língua francesa, e a prática musical amadorística era atividade altamente considerada. Isto devia-se a vários fatores, entre eles o status de que gozava o piano nesta época, por um lado símbolo de refinamento e portador de costumes europeus, e por outro lado garantia da qualidade de formação pessoal da mulher, responsável pela educação básica familiar. Os saraus eram então a ocasião ideal para que as moças pudessem luzir socialmente seus dotes artísticos, posto que as atividades musicais praticadas nestes ambientes não estavam associadas ao profissionalismo, mas se constituíam em atividades amadoras que simbolizavam a boa educação de que havia desfrutado a moça em questão. Se bem observamos que a prática amadorística era atividade altamente considerada, ressaltamos que **a prática musical profissional não gozava do mesmo prestígio** (NOGUEIRA, 2003, p. 2-3 apud IGAYARA-SOUZA, 2011, p. 259-260, grifos nossos).

Neste sentido, a atividade musical não era reconhecida como uma profissão, e sim como uma atividade complementar à formação. Ainda hoje, a prática musical é vista com certo preconceito por parte da sociedade. Infelizmente, o artista não recebe o reconhecimento necessário pela sua profissão, social e financeiramente. É comum ouvirmos: “Você é músico, mas trabalha com que?”. Esse pensamento está enraizado em nossa sociedade, e acreditamos ser por esta representação social construída ao longo dos anos acerca da profissão de músico que alguns pais demonstram certo receio ao se depararem com a vontade dos filhos de se profissionalizarem nesta área.

3.3 A escolha do curso de Bacharelado em Música

Como a Licenciatura em Música já era oferecida na UFPB na época do ingresso dos entrevistados, um dos interesses desta pesquisa foi compreender o motivo da escolha pelo Bacharelado e como ocorreu esse processo. Quando perguntados sobre isso, os entrevistados mostraram-se um pouco confusos. Um deles alegou que o curso de Licenciatura ainda não existia por completo, apenas o extinto curso de Educação Artística. Outros quatro, que o curso de Licenciatura não oferecia a habilitação em seu instrumento, ou que, apesar de o curso já existir, a demanda não era grande e optaram pelo Bacharelado pelo fato do curso de Licenciatura não ser muito conhecido ou valorizado.

Já tinha Licenciatura, mas eu entendia que o Bacharelado era mais importante, porque ninguém falava na Licenciatura. Acho que no vestibular que eu fiz tinha, sei lá, pouca gente para fazer a prova da Licenciatura, pouquíssima gente. Não se falava muito da Licenciatura. E eu achava o seguinte, eu pensava desse jeito: se aqui é mais difícil, então é mais importante. [...] Eu disse: então vou fazer esse. Ainda não tinha uma noção de qual a finalidade do Bacharelado ou da Licenciatura. É, qual a formação

de um e de outro, mas eu pensava que Bacharelado seria melhor, devido a todo mundo fazer a prova para o Bacharelado, porque o [curso] da Licenciatura era muito pouco [procurado]. Eu disse: “Ah, então, se o pessoal não procura lá e procura mais aqui, aqui deve ser melhor.” (E6, masculino)

De fato, de acordo com a Resolução nº 35/2005 (UNIVERSIDADE..., 2005), que aprova o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento da UFPB, o mesmo entrou em vigor a partir do semestre de 2005.1. Assim, a Licenciatura ainda era um curso relativamente recente no período em que os entrevistados prestaram vestibular (nos anos de 2007 e 2008), sendo poucas as habilitações oferecidas. Por sua vez, o curso de Bacharelado já se mostrava bastante consolidado, visto que o mesmo estava em funcionamento desde 1978.

Em dois casos, a escolha pelo Bacharelado ocorreu por indicação dos professores de instrumento, já que os entrevistados eram alunos do curso de extensão da UFPB antes de ingressarem no Bacharelado em Música:

Meu professor me direcionou para o Bacharelado, porque há uns seis anos atrás o curso de Licenciatura não tinha essa força que tem hoje, e também não tinha todos os instrumentos. Não tinha trombone, trompete, não tinha nada disso. Era violão, canto, flauta, aí por isso que eu optei pelo Bacharelado. (E7, masculino)

O entrevistado 8, no entanto, afirma ter optado pelo curso por indicação de outros alunos e por não ter conhecimento das propostas dos dois cursos:

Não, eu acho que eu devo ter pedido ajuda, eu não sabia nem o que era Bacharelado e nem Licenciatura, [...] eu perguntei, e todo mundo naquela época fazia para o Bacharelado, ninguém era da Licenciatura. Assim, pelo menos as pessoas de quem eu estava próximo, todo mundo que eu conhecia era do curso de Bacharelado. Eu já frequentava aquele ambiente da escola de música, porque o curso de Licenciatura era em outro departamento, era lá em Educação Artística. Eu já frequentava a universidade, já tinha muita amizade ali, amizade até com os professores de dentro do departamento. Então era aquele ambiente ali mesmo, todo mundo já me indicou que ali era o Bacharelado. (E8, masculino)

Por outro lado, quatro egressos optaram pelo Bacharelado porque realmente não tinham interesse em atuar como docentes. O curso de Bacharelado prepara para a performance e, para estes, a escolha pelo curso de práticas interpretativas ocorreu pela vontade de tocar, de se aperfeiçoar como intérprete. Diante da pergunta: “Porque você optou pelo Bacharelado?”, surgiram as seguintes respostas:

Porque eu quis tocar, queria aprender a tocar. E o curso de Licenciatura na

época não oferecia isso. (E2, masculino)

Porque eu sou péssima para falar em público, para dar aula explicativa, sou mais prática: chegar, tocar e pronto. (E5, feminino)

Neste ponto, destacamos a importância de conhecer a proposta do curso antes do ingresso no mesmo. A opção pelo Bacharelado surgiu, para estes quatro entrevistados, pelo fato de não terem a pretensão de dar aulas. No entanto, três deles afirmaram que realizam atividades docentes. É neste sentido que apontamos a necessidade de uma melhor articulação entre as expectativas discentes ao ingressar no curso e a realidade do mercado de trabalho para qual o mesmo está sendo formado.

3.3.1 Percepções, expectativas e considerações dos egressos acerca da sua formação

Perguntamos aos entrevistados se o curso tinha atendido às suas expectativas de formação. Para dois deles, antes de ingressar no curso, suas expectativas ainda não estavam claramente definidas, e a escolha pelo Bacharelado ocorreu de forma mais intuitiva do que preferencial. Para outros quatro, o curso atendeu às suas expectativas quanto à prática instrumental, mas deixou lacunas em alguns aspectos. Agora, já formados, eles relataram não apenas suas percepções acerca da formação que tiveram, mas também suas inquietações e sugestões:

Eu quando entrei não sabia o que é que ia ser estudado ainda, de teoria, essas coisas. Agora, quando eu saí, acho que tem muita coisa que eu ainda [...] procuro alternativas para estudar, que ficou uma lacuna, assim. Muitas, várias áreas, tanto teóricas quanto práticas, eu ainda procuro por, sei lá, cursos [complementares]. (E8, masculino)

É, mais ou menos, sempre resta um buraco, um vazio. [...] Acho que [podia ter] menos cadeiras de harmonia, essas coisas, e mais cadeiras, não mais cadeiras, mais reforçado em, por exemplo, História da Música, essas coisas. Mais [cadeiras] práticas também, de instrumento mesmo, [no sentido de] você ter que fazer mais **provas públicas**. (E4, feminino, grifos nossos)

O último depoimento recebeu destaque nas duas últimas palavras por acreditarmos que a relação entre intérprete e plateia deve ser construída e trabalhada ao longo do curso. A entrevistada expôs a lacuna que sentiu em sua formação pela pouca oportunidade de ser avaliada publicamente. De fato, expor o trabalho gera certa tensão no intérprete, e é fundamental que o aluno, durante o curso, se familiarize com a performance pública para evitar um desequilíbrio emocional durante a apresentação, como podemos observar no depoimento a seguir:

Eu sempre tive problema com performance pública. Até hoje eu tenho. Eu ficava nervoso para tocar em público. Inclusive na prova [de ingresso], eu comecei meio assim, mas fui ficando nervoso aí parei nas duas músicas que eu toquei. [...] era muito triste porque toda vez que eu ia tocar eu tinha medo demais de tocar assim, em público. Eu tinha muito medo de tocar em público porque a turma não entendia como é que era aquilo. Se eu estava assim na sala, eu tocava. Se você estava do lado de fora da sala você me ouvia tocando, mas se você chegasse assim, mudava substancialmente o teor da prática. (E10, masculino)

Os entrevistados 1 e 10 apontaram a necessidade de se pensar a área da performance de forma mais abrangente, e não restringi-la à apresentação em si. Neste sentido, eles indicaram a necessidade de uma preparação para a performance nos aspectos psicológico, físico e estrutural. No item 2.3.1 discutimos a necessidade de se trabalhar o aspecto emocional do músico, pois o mesmo está diretamente ligado ao desenvolvimento da criatividade, originalidade e autoconfiança. Portanto, o aspecto psicológico do bacharel, tão influente na performance musical, aparece nos relatos como um ponto a ser trabalhado durante o curso para que o intérprete esteja equilibrado emocionalmente e possa realizar uma boa performance. Compreendemos, assim, que de “nada adianta trabalhar apenas a capacidade cognitiva dos alunos, cobrando-lhe tarefas racionais, se sua capacidade de lidar com a insegurança, com os receios do fracasso ou de aceitação não é devidamente estimulada” (NICOLAU, 1997, p. 142). Assim, as lacunas apontadas pelos entrevistados sugerem uma formação musical mais abrangente, que ajude o aluno a lidar com a carga emocional que a performance oferece:

[...] eu acho que falta um suporte, sei lá, em área de Psicologia, porque a performance de tocar tem um gasto intelectual/emocional muito grande, e tipo, eu sinto que não sou preparado para esse baque, porque é um baque, você ser um solista a frente de um grupo. Tem todo um... é todo um filme que passa na cabeça. Tudo aquilo que você espera que os outros vão achar do que você fizer. Acho que o emocional conta muito, a gente não tem um apoio nessa área, esse acompanhamento. (E1, masculino)

Em relação ao aspecto físico, apesar de ser um problema que está presente na prática da maioria dos músicos, questões de saúde ainda são pouco discutidas no meio acadêmico. Segundo Oliveira e Vezzá (2010, p. 39), “a convivência com as queixas do sistema musculoesquelético parece fazer parte do cotidiano de muitos músicos e estes prosseguem em suas atividades profissionais com elas e apesar delas, como em outras categorias profissionais”. Esta prática inadequada acaba prejudicando fisicamente o intérprete, levando-o

a dores e lesões recorrentes e severas: “Como é o caso com as LER/DORT³⁷, as causas destes distúrbios são multifatoriais e envolvem fatores profissionais, individuais e extraprofissionais” (OLIVEIRA; VEZZÁ, 2010, p. 34).

Contudo, os depoimentos abaixo nos levam a refletir acerca deste aspecto na formação do músico, pois em uma formação musical abrangente caberia levar em consideração o tempo que o instrumentista dedica à prática do instrumento, seu tempo de estudo diário, e como o mesmo pode trabalhar o corpo para que o seu instrumento não ocasione lesões musculares ou de outros tipos.

Na formação da universidade, principalmente, que é o lugar onde se tem mais dinheiro, a gente não tem ninguém para trabalhar Psicologia da Música, não tem uma pessoa para trabalhar consciência corporal, um Feldenkrais³⁸ ou Técnica de Alexander³⁹, medicina do músico, não tem. E enquanto isso a gente tem várias cadeiras que a gente não usa na prática muitas vezes, e você ainda se estressa porque você tem que suprir aquela carga horária, mas aquela coisa não lhe serve muito. (E10, masculino)

A gente também não tem um acompanhamento na questão de musculatura mesmo, fisioterapia, para evitar tendinites, não tem. (E1, masculino)

O estudo de Oliveira e Vezzá (2010) acerca da saúde do músico de orquestra aponta a necessidade de pensar a saúde do músico não apenas de forma interventiva, mas também preventiva. Neste sentido, o curso superior aparece como uma boa oportunidade de se trabalhar este aspecto, já que este influencia e determina a continuidade da prática musical. Além disso, como discutido no tópico 1.3.1, a orquestra aparece como o tipo de formação que melhor representa a opção de trabalho do músico erudito em João Pessoa. Neste sentido, horas de atuação nesta formação, sentado, podem levar o intérprete a condicionar sua postura e ocasionar sérios problemas.

Do ponto de vista da prevenção, são necessárias ações em dois níveis, o individual e o coletivo. O ambiente de trabalho deve ser modificado sempre que se mostrar inadequado, com atenção especial aos aspectos físicos: as cadeiras usadas na orquestra, bem como estantes, condições de iluminação e

³⁷ “No Brasil, a síndrome de origem ocupacional, composta de afecções que atingem os membros superiores, região escapular e pescoço, foi reconhecida pelo Ministério da Previdência Social como Lesões por Esforços Repetitivos (LER), por meio da Norma Técnica de Avaliação de Incapacidade (1991). Em 1997, com a revisão dessa norma, foi introduzida a expressão Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT)” (AUGUSTO et al., 2008, p. 50).

³⁸ “É um método altamente engenhoso para aprender mais sobre si mesmo. Utiliza as percepções que o movimento do corpo no espaço traz à consciência para tornar mais eficientes e econômicos os movimentos que integram o dia a dia como andar, descansar, levantar, alcançar” (AFB, s/d).

³⁹ “Técnica Alexander é um método simples, através do qual desenvolve-se um processo de re-educação no funcionamento do sistema psicofísico do ser humano” (ABTA, s/d).

visualização das partituras, o que inclui a própria qualidade destas. (OLIVEIRA; VEZZÁ, 2010, p. 39)

Por fim, o aspecto estrutural aparece como algo a ser trabalhado durante a formação, visto que o curso forma intérpretes e noções de projeção sonora para os diversos instrumentos e ambientes constitui um ponto importante durante a performance:

Também eu acho que faltam noções de acústica, gravações, porque a gente se forma mas não tem noção. Você vai tocar e não sabe que microfone soa melhor, tal regulagem para cada instrumento, tudo isso influí. Acho que aqui no curso, como é um curso para intérprete, essas três coisas eu acho que deveria ter, não sei, uma cadeira ou um conteúdo flexível. Mas que tivesse uma oportunidade da gente conhecer, tanto um acompanhamento psicológico [...] e muscular, de saúde mesmo, fisioterápico, e noções básicas/técnicas de gravação, masterização, essas coisas. (E1, masculino)

Jardim (2002, p. 108), ao definir as características do modelo conservatorial de ensino, aponta que o mesmo “é um modelo estanque que se contenta com uma concepção binária do mundo, segundo a qual o que é certo é certo, e o que é errado é errado”. Esta concepção nos parece preocupante, pois estipula um ideal a ser alcançado e condiciona o aluno a não tolerar o erro. Como podemos observar no relato abaixo, aspectos do modelo tradicional de ensino são destacados no discurso, levando-nos a acreditar que o modelo conservatorial continua a ser propagado em algum nível na formação do bacharel:

A visão que eu tinha [...] daquela prática [do bacharelado] era muito... ela não funcionava, porque eu ficava pensando: “eu não posso errar agora, porque se eu errar agora eu vou errar lá na hora”. Essa preocupação de não errar agora gera uma tensão física, e no que essa tensão física se configura, você começa a errar. Então assim, você mesmo faz uma armadilha para você. Aí a coisa foi e funcionou algum tempo, mas com um desequilíbrio emocional, e eu fui achando que aquela coisa estava me prejudicando. [...] esse era meu pensamento “ah, estou errando, o que é que eu vou fazer?”, e isso é uma coisa que as pessoas ensinam na universidade. Hoje eu não acho que isso seja uma coisa boa, porque ao mesmo tempo em que você procura a origem do erro, você pode cair em uma [armadilha] de não tolerar o erro de maneira alguma. Você não pára para observar como você faz. Você pára para observar: “está errado, e eu tenho que mudar para fazer o certo”. Você tem que observar como você está fazendo, hoje eu penso assim. Na medida em que você tem uma noção mais completa de como você está fazendo, aquilo ali ou melhora ou você tem uma condição mais equilibrada de mudar o que você está fazendo. Você consegue mudar de um jeito mais consciente. Mas eu acho que isso tudo tem a ver com uma formação que não pensa nisso. (E10, masculino)

No primeiro capítulo, destacamos a importância de compreender o processo histórico da produção artística para não perpetuar conhecimentos e práticas sem reflexão. Ainda que o

modelo conservatorial de ensino tenha influenciado a construção de um currículo inicial para o ensino de música institucional, necessitamos repensá-lo constantemente, pois o currículo não é imutável e precisa estar articulado à sua realidade social. Neste aspecto, um dos entrevistados apontou a necessidade de se pensar o currículo do curso para os dias atuais. Como discutido no capítulo 1, uma das características do modelo conservatorial de ensino é reproduzir um modelo voltado para o passado. Surge, portanto, a necessidade de se pensar a relação entre o conhecimento produzido dentro da universidade e o contexto em que ele será utilizado.

Eu tive uma educação musical na minha base, e eu acho que eu tenho uma certa facilidade para uma série de coisas, mas em relação à parte teórica, eu terminei saindo do conservatório quando eu não tinha muito contato. Das aulas de solfejo, das aulas de percepção musical, eu acho que praticamente nada foi absorvido. Essas aulas de percepção, [eu] acho que deveriam ser a primeira coisa que esse curso de música deveria mudar. Essa é a minha primeira opinião. A segunda é que os cursos de harmonia e contraponto são cursos interessantes, eu gostaria de refazê-los até. Eu só queria que o curso desse oportunidade de utilizar esse tipo de elemento em todas as músicas possíveis. Eu tenho que fazer o contato de harmonia com Bach, a minha análise musical, mas eu queria olhar para isso também em música popular, em música brasileira, em música folclórica, em música erudita de outras formas. [...] Eu queria que tivesse visibilidade para outras coisas, eu queria que tivesse professores que estivessem aptos a mostrar como a harmonia de Bach funcionaria para os dias de hoje, ou se isso é utilizado ou se isso não é utilizado. (E3, masculino)

Por outro lado, quatro entrevistados se mostraram satisfeitos com a sua formação, tanto na parte prática quanto teórica. Dois deles afirmaram, inclusive, que foram eles que não atenderam às expectativas do curso, pois poderiam ter se dedicado mais ao seu instrumento. Como demonstra o gráfico abaixo (GRAF. 2), quatro dos entrevistados afirmam que o curso atendeu às suas expectativas, cinco que o curso atendeu em parte, e um que o curso não atendeu.

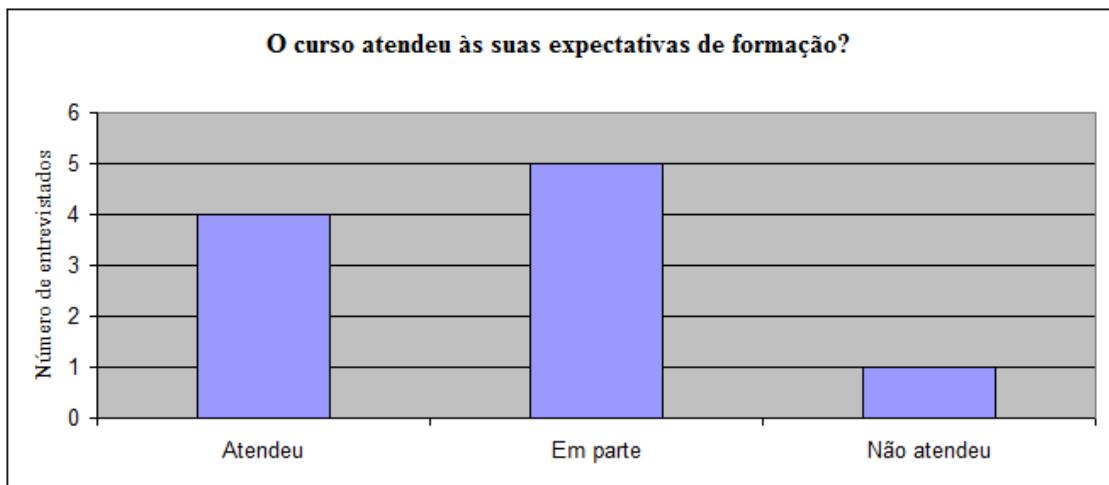


GRÁFICO 2 – O curso de bacharelado e as expectativas dos estudantes

3.4. A prática docente

Ainda que o perfil do curso de Bacharelado em Música não seja o de formar professores, é fato que esta é uma opção de atuação para a grande maioria dos entrevistados. Dos dez entrevistados, nove desenvolvem ou já desenvolveram em algum momento de sua vida atividades docentes. Os espaços de sua atuação docente são os mais variados: aulas particulares, escolas específicas de música, projetos sociais, escolas básicas e universidades.

Apesar de esta atividade ser realizada pela maioria, oito dos entrevistados relataram que esta não foi sua primeira opção de atuação. Ao escolher cursar o Bacharelado em Música, o objetivo era aprimorar suas habilidades técnicas para atuar como performer. No primeiro capítulo destacamos o cuidado que se deve ter ao preparar o aluno durante toda a sua formação para atuar apenas como intérprete, pois o mercado de trabalho atual não condiz com essa possibilidade de atuação em grande escala. Entretanto, esse ideal ainda se mostrou presente em um dos relatos, ainda que o entrevistado tivesse consciência que a atividade docente é indissociável da atuação profissional do músico:

É o seguinte, eu tinha vontade de tocar [...]. Minha viagem era que eu poderia ser um concertista. E até hoje eu acho isso, mas daqui a uns dez anos. Só que eu fui e fiz o Bacharelado, porque eu queria fazer isso, e eu conhecia a grade [curricular]. Eu tinha curiosidade de ver o que tinha ali dentro. Eu pensava assim: “eu posso dar aula, mas eu quero saber tocar primeiro”. E o pior é que todo mundo que toca dá aula. (E10, masculino)

A atividade docente, atualmente, aparece como a opção que mais oferece estabilidade financeira aos músicos. No entanto, como afirmam Oliveira, Santos e Hentschke (2009, p. 75): “Percebe-se que, muitas vezes, a escolha do exercício da atividade docente não acontece como primeira opção de trabalho” para o músico.

Como discutido anteriormente, o mercado de trabalho atual direciona o músico para este tipo de atuação:

Contudo, a literatura revela ainda como a atividade de ensino não parece estar presente nos planos dos estudantes/instrumentistas, que não cogitam em serem professores de instrumento. Um fato até certo ponto alarmante, haja vista que inexiste um mercado de trabalho promissor que garanta o sustento restrito a atividades de solista e/ou de instrumentista profissional. (OLIVEIRA; SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p. 74)

Como disse um dos entrevistados, “todo mundo entra ali [no Bacharelado] com o sonho de tocar” (E10, masculino). Infelizmente, a realidade da música erudita em João Pessoa não possibilita que os músicos intérpretes consigam se manter financeiramente apenas desenvolvendo atividades performáticas.

Os licenciados em Música, durante a sua formação, desenvolvem competências pedagógicas para uma maior adequação à realidade no âmbito da educação musical no ensino formal, especialmente na educação básica, para a qual o curso os habilita legalmente. Por sua vez, os bacharéis também encontram espaços onde a sua prática pedagógica pode ser legitimada – como, por exemplo, as ONG’s, os cursos livres e o Ensino Superior. Dessa forma, acreditamos que é preciso buscar alternativas para preparar o bacharel para a prática docente, especificamente nesses espaços onde não há a exigência formal de um diploma de licenciatura.

3.4.1. Formação pedagógica-musical do curso de Bacharelado

Assim, deparamo-nos com a seguinte realidade: nossos bacharéis estão atuando como professores. Penna (2007, p. 51) aponta que: “Mesmo em regiões onde há a licenciatura como opção, muitas vezes bacharéis, ou mesmo músicos com as mais variadas formações, atuam como educadores musicais”. Esta pesquisa pôde constatar esta realidade também na cidade de João Pessoa, uma vez que a UFPB oferece as duas modalidades de graduação.

Neste sentido, uma das nossas indagações na entrevista foi: “O curso lhe deu base para atuar como professor?” As respostas dos nove entrevistados que desenvolvem atividades docentes variaram bastante, como veremos a seguir. Um dos entrevistados afirmou que não era função do curso de Bacharelado preparar para a prática docente:

É, como o curso é Bacharelado, ele não tem uma preparação para o ensino. O ensino que eu faço é com as minhas experiências, que eu tive quando fui aprendendo, e pelo que eu li. Como eu fiz Licenciatura em Geografia, eu aproveitei muita coisa de Paulo Freire, de todos os textos que eu fui lendo,

para eu ter uma idéia de como eu deveria dar aula de música, mesmo não sendo Licenciatura em Música. Então aí eu adaptei informalmente o conhecimento de Geografia, da parte pedagógica, com o que eu fui estudando de música, daquilo que eu acho que eu deveria passar para o aluno, de como eu deveria ensinar, de como eu deveria tratar o aluno, e de como eu também espero que ele aprenda ou questione. Essa relação eu fui tirando dessa junção. (E1, masculino)

Contudo, a maioria dos entrevistados separou a prática docente em duas modalidades: professor de instrumento e o que eles chamam de musicalização. Assim, afirmaram que o curso deu base para atuar como professor de instrumento, mas que deixou lacunas na parte teórica.

De instrumento sim. Mas tenho que dar aula de musicalização. Aí em musicalização eu sofri um pouco, aí depois que eu entrei na Licenciatura que foi que abriu mais o leque de possibilidades. (E2, masculino)

Pedagógica eu acho que não, agora musical teve. (E6, masculino)

Penna (2007, p. 51) discute em seu texto as competências necessárias para a formação do educador musical. Compreendendo que vários bacharéis desenvolvem atividades docentes, e que sua formação é baseada no modelo conservatorial de ensino, a autora afirma que

[...] este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. (PENNA, 2007, p. 51)

Neste sentido, dois dos entrevistados afirmaram aproximar a sua prática docente da forma como foram ensinados, já que a docência não foi abordada na sua formação institucional, sendo necessário buscar alternativas e construir a sua metodologia de ensino para atuar em sala de aula.

Não, a aula [no Bacharelado] era mais para desenvolver a parte técnica, ou seja, instrumentista, o estudo de repertório e a questão das técnicas, através do estudo de método. A metodologia de ensino do instrumento é semelhante. **Eu tento aproximar de como eu aprendi, eu tento ensinar do mesmo jeito como eu aprendi.** Agora essa parte assim das aulas de instrumento que eu tive, que o professor me deu foi mais para como desenvolver essas questões. Como ensinar, como lecionar [...] não foi abordado, porque o objetivo não era esse. (E6, masculino, grifos nossos)

[... quanto à] prática docente não, acho que talvez de forma informal assim, aprendendo vendo os professores, mas não teve nada direcionado para isso não. (E8, masculino)

Por outro lado, Pereira (2013, p. 3) chama a atenção para olhar a reprodução do modelo conservatorial de forma mais abrangente. Não é que exista uma reprodução sem reflexão, visto que ao longo dos anos os currículos universitários têm sofrido diversas modificações. Na verdade, é necessária uma “atualização das práticas tradicionais”, pois, ainda que inconscientemente, tendemos a orientar a nossa prática a partir da forma conservatorial, e isso acarreta a propagação e conservação do modelo.

É possível observar no penúltimo relato, do entrevistado 6, a tendência de reproduzir o modelo pelo qual ele foi ensinado, indicando que o ensino-aprendizagem de música acaba se limitando a um aprendizado mimético, onde o aluno observa o que o professor faz e aprende por imitação.

Apesar das lacunas existentes, muitos dos entrevistados buscaram alternativas para suprir as necessidades que foram aparecendo no decorrer da sua prática. Uma das alternativas mencionadas foi o ingresso na Licenciatura em Música, como aluno graduado. Neste sentido, a Licenciatura aparece como uma opção para a maioria (seis dos egressos participantes da pesquisa cursam ou cursaram a licenciatura), não apenas pela necessidade de suprir lacunas pedagógicas, mas também pela necessidade do diploma de Licenciado para atuar em determinados espaços. Tornar-se professor acaba sendo uma consequência da prática musical, uma alternativa para “viver de música”, e não exatamente uma escolha.

Outra alternativa apontada pelos entrevistados foi a realização de cursos profissionalizantes – oficinas, especializações, mestrado, etc. Dessa forma, buscaram aprofundar seus conhecimentos em aspectos que mereciam uma maior atenção e que não puderam ser contemplados na sua formação anterior.

3.4.2. A dicotomia músico x professor

Existe, ainda, uma ambiguidade entre os papéis de músico e professor tanto no discurso dos egressos quanto no próprio curso, já que o ensino tecnicista enfatiza a prática instrumental e não ambos os aspectos. Na prática, essa dicotomia não se sustenta, já que, com o crescente e mutante mercado de trabalho atual, “o músico em algum momento de sua carreira se envolverá em algum tipo de atividade docente” (DOURADO, 1995, p. 70).

Apesar de a atividade docente ocupar a maior parte do tempo dos entrevistados e gerar mais renda, ainda é possível observar uma resistência em assumir o seu papel de professor. O músico intérprete, para seis dos entrevistados, surge como a sua “profissão”, e o professor aparece apenas como uma “atividade complementar”, decorrente da oferta-demanda do

mercado de trabalho. Apenas um dos entrevistados que desenvolvem atividades docentes considerou ser igualmente importante tocar e ser professor, enquanto dois se consideraram mais professores que instrumentistas. Entre os demais, quando perguntados sobre o que era mais importante para eles – tocar ou ensinar –, as respostas geralmente eram parecidas:

Para mim, eu acho que é mais importante ser instrumentista. Assim, eu quero atuar como professor, acho até que o meu caminho vai acabar nisso, mas acho que antes disso eu estou priorizando muito trabalhar como instrumentista, para depois me tornar professor. Até porque, como eu falei assim, a minha parte, nas minhas aulas como professor, eu sou muito instrumentista. (E8, masculino)

Ah...sou mais instrumentista. Eu acho que nunca vou conseguir ser mais professor. Porque eu não me considero nem professor, eu vou para aquele negócio ali, eu faço os exercícios, mas é um...se eu fosse professor agora eu estava preparando aula, e eu pego meia hora e arranjo uma coisa e faço. Agora é lógico, o trabalho lá de professor é o que me dá dinheiro, eu só ganho dinheiro lá. (E10, masculino)

O último depoimento (E10) demonstra não apenas a não aceitação do seu papel de professor, mas também a falta de comprometimento e engajamento com a atividade docente, que, no entanto, é a que o sustenta financeiramente. Este mesmo entrevistado declarou no tópico 3.4 ter a pretensão de ser solista, o que demonstra a forte representação social do papel do artista em confronto com o papel do professor. Neste sentido, Jardim (2002, p. 109) aponta, dentre as características do modelo conservatorial de ensino:

A pretensão equivocadíssima de privilegiar a exceção à média – o modelo conservatorial quer formar solistas, porque não comprehende que estes saem da média e não o contrário. A consequência mais imediata e aparente disso é que o músico formado para ser solista sempre que aproveitado nas orquestras ou conjuntos de câmara, se sinta *sempre* como que *meio caído na vida* ou, em outras palavras, prostituído. O mesmo ocorre quando esse músico é “obrigado” a desempenhar funções docentes. Em geral, por despreparo total para seu exercício, acaba por repetir a desgraça que sofreu, fazendo com que seus alunos passem pelo mesmo sofrimento. (JARDIM, 2002, p. 109)

Pensar a formação musical do indivíduo na atualidade implica discutir diferentes aspectos. As representações sociais da música recorrentes – como neste último exemplo, o status do professor em relação ao status social do artista⁴⁰ – nos levam a refletir acerca da imagem do profissional que foi construída em nossa sociedade, que, na maioria das vezes,

⁴⁰ “Os músicos (e os artistas de modo geral) têm sido frequentemente tratados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como “dom” ou “talento” – que os diferencia da maioria das pessoas comuns” (SCHROEDER, 2004, p. 109).

desvaloriza o papel do professor quando comparado a outras profissões, até mesmo por aqueles que desempenham esta função. Contudo, diante da recorrência na escolha desta opção de atuação profissional pelos egressos entrevistados, surge a importância de relacionar os currículos dos cursos com o mercado de trabalho, para que o profissional esteja ciente de onde irá atuar e possa, assim, se preparar adequadamente para exercer tal função. Propor currículos abrangentes, que contemplem todas as possibilidades de atuação profissional do músico torna-se, portanto, um desafio constante. Neste sentido, este capítulo se propôs a apresentar as considerações dos egressos entrevistados acerca destas questões, para que pensemos em adaptar propostas já existentes de modo a torná-las mais adequadas e significativas.

Ademais, também foi objetivo deste capítulo – e deste trabalho como um todo – apresentar a visão do egresso do curso de Bacharelado em Música da UFPB, discutindo como o currículo proposto acontece na prática, como se efetiva no currículo em ação, e como é estabelecida a relação entre a formação superior do músico e o mercado de trabalho, visto que a prática instrumental é permeada de concepções e valores que se renovam e adaptam, sendo (re)construídos constantemente.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos relatos obtidos e dos documentos oficiais selecionados para esta pesquisa foi possível constatar que a proposta curricular do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba poderia estar mais contextualizada com relação às condições que o mercado de trabalho local oferece aos músicos instrumentistas. Ainda que tenha passado por diversas adaptações, a proposta pedagógica do curso oferece um ensino voltado para o passado, como apontam os relatos. Dessa forma, surge a necessidade de se pensar em práticas pedagógico-musicais voltadas para o presente, que dialoguem com o contexto e que considerem e incorporem as mudanças históricas, políticas, culturais e sociais. Ainda que o Modelo Conservatorial de Ensino – que influencia o currículo da maioria dos cursos de bacharelado do país – tenha a sua importância na formação do instrumentista erudito, é fundamental que os professores não propaguem conhecimentos sem reflexão e que considerem o mercado de trabalho atual, visto que as possibilidades de atuação do músico se renovam paralelamente ao crescimento da diversidade cultural do país.

Compreendemos que a formação universitária não deve se limitar a formar profissionais para atuar apenas no âmbito local, mas também pensar em uma formação que possibilite sua inserção no mercado de trabalho de outros contextos. No entanto, acreditamos que isto deva acontecer por opção do profissional, e não pela falta de opção. Nesta perspectiva, o curso em questão forma para uma realidade idealizada, que não corresponde ao mercado de trabalho da cidade de João Pessoa. Logo, o instrumentista erudito egresso é levado a sair de sua cidade em busca de contextos que supram a sua demanda profissional ou, caso opte por ficar, dispõe de restritas opções de emprego formal relacionadas à sua formação superior, levando-o a procurar alternativas que complementem sua renda e que ainda estejam relacionadas à prática musical. Neste caso, a docência aparece como uma opção escolhida pelos entrevistados, ainda que não tenham recebido nenhuma orientação pedagógica durante o curso de bacharelado. Esta lacuna na formação acaba acarretando uma prática incompatível ao que vem sendo discutido e defendido na área de Educação Musical, visto que, por não ter conhecimento das diferentes metodologias que podem ser utilizadas nos variados contextos, o bacharel “ensina como foi ensinado”, perpetuando e difundindo, mesmo que inconscientemente, características do modelo conservatorial de ensino, em seus espaços de atuação (PENNA, 2007, p. 51).

No entanto, a atividade docente não oferece realização pessoal para a maioria dos entrevistados, que declararam que sua opção pelo ensino foi decorrente da falta de

oportunidades de emprego em sua área específica. Surgem, neste contexto, as representações sociais dos papéis do artista e do professor, onde “ter” que dar aula para complementar a renda oferece certa frustração a quem pretendia “viver de música” apenas através da performance instrumental. Ocorre, assim, uma desvalorização do papel social do professor que, embora seja a atividade profissional que oferece estabilidade financeira à maioria dos entrevistados e que demanda boa parte de seu tempo, aparece nos relatos como uma prática complementar e menos importante do que a prática instrumental. No entanto, estas duas possibilidades de atuação aparecem vinculadas à atividade profissional do egresso, sugerindo, assim, que esta representação merece ser revista em sua concepção, pois o egresso logo terá que lidar com essa questão.

Outro problema decorrente desta lacuna na formação é o fato dos egressos serem levados a cursar outra graduação (no caso, a Licenciatura em Música), seja buscando diminuir as dificuldades em lidar com suas realidades do ensino, exatamente por não conhecerem as metodologias adequadas às diversas situações, ou por necessitarem do diploma de licenciado para atuar como docente em diferentes espaços. Logo, os mesmos ingressam na Licenciatura como alunos portadores de diploma, cursando-a ao mesmo tempo em que atuam profissionalmente no mercado. Isto acaba atrasando a formação superior do bacharel em seus níveis posteriores, pois se torna inviável cursar uma pós-graduação quando esta lacuna no nível inicial da formação superior ainda está sendo suprida.

Embora o curso de Bacharelado em Música da UFPB venha buscando se adequar às exigências legislativas e também às mudanças e tendências do mercado de trabalho, ainda é necessária uma atualização nas suas práticas tradicionais, que tenha por objetivo incorporar as diversas culturas no currículo e tornar a relação egresso/mercado menos traumática e melhor estabelecida. Os egressos selecionados para esta pesquisa haviam se formado pela nova matriz curricular, ou seja, após a reformulação do curso. Neste sentido, a proposta curricular do curso ainda aparenta estar inadequada aos dilemas do mercado de trabalho da cidade e carece de reflexões.

É importante enfatizar que, apesar de coincidir em parte com as pesquisas disponíveis na literatura da área de Educação Musical acerca da formação superior do músico, os resultados deste trabalho se referem ao grupo específico de egressos entrevistados e, portanto, não temos a pretensão de generalizá-los. No entanto, acreditamos que esta realidade também pode ser encontrada em outros cursos de bacharelado em música do país, mas seriam necessárias pesquisas sistemáticas que tratassesem do assunto.

Apesar da área de Educação Musical ter expandido suas pesquisas em relação aos

processos de formação do músico, como dito no início deste trabalho, ainda há a necessidade de incrementar a discussão sobre o assunto. É fato que a definição de propostas curriculares acontece a partir de interesses dominantes. Contudo, esperamos que definir currículos coerentes e abrangentes seja um interesse comum às instituições de ensino, aos alunos, que esperam que a sua formação contribua e facilite o seu ingresso no mercado de trabalho, e à sociedade em geral, que necessita de profissionais qualificados e que supram a demanda existente nas diversas áreas. Neste sentido, nosso interesse foi oferecer um estudo na área de Educação Musical que abrisse espaço para novas discussões em diferentes áreas, como, por exemplo, as áreas de Educação Musical, Práticas Interpretativas, Psicologia Social e Sociologia, que fundamentaram esta discussão e demonstraram ter relação com o tema escolhido e com os dados coletados. Esperamos, assim, que pesquisas futuras possam dar continuidade ou adaptar o trabalho realizado, seja através de um mapeamento das possibilidades de atuação do instrumentista erudito a partir das inovações sociais, onde egressos de turmas mais recentes possam ser entrevistados, ou do estudo de outros aspectos que colaborem para aprimorar a relação entre educação, cultura e sociedade.

REFERÊNCIAS

ABTA – Associação Brasileira da Técnica Alexander. *O que é.* s/d. Disponível em: <<http://www.abtalexander.com.br/>> Acesso em: 11 set. 2013.

AFB – Associação Feldenkrais do Brasil. *Método.* s/d. Disponível em: <<http://www.feldenkrais.org.br/>> Acesso em: 11 set. 2013.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

_____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical:* um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música, Tese (doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

AUGUSTO, V. G.; SAMPAIO, R. F.; TIRADO, M. G. A.; MANCINI, M. C.; PARREIRA, V. F. Um olhar sobre as LER/DORT no contexto clínico do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 12, n. 1, p. 49-56, jan./fev. 2008.

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, p. 75-81, set. 2002.

BARON, Samuel. The performer as a college music teacher. *College Music Symposium*, v. 16, p. 75, 1976.

BINDER, Fernando; CASTAGNA, Paulo. Teoria musical no Brasil: 1734-1854. In: I SIMPÓSIO LATINOAMERICANO DE MUSICOGRIA, 1997, Curitiba – PR. *Anais...*, Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998, p. 198-217.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, mar. 2006.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: _____. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-43.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Resolução CNE n° 2, de 8 de março de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Resolução CNS n° 466/12. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967*. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0228.htm> Acesso: 08 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm> Acesso: 08 out. 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>> Acesso em: 02 ago. 2014.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 08 out. 2013.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> Acesso em: 08 out. 2013.

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

BUDASZ, Rogério. Música e sociedade no Brasil colonial. *Revista Textos do Brasil*, Ministério das Relações Exteriores, v. 12, p. 14-21, 2006. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/brasil/_revistatextos.asp>. Acesso em: 03 ago. 2014.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.

CASTAGNA, Paulo. A música como instrumento de catequese no Brasil dos séculos XVI e XVII. *D.O. Leitura*, São Paulo, ano 12, n. 143, p. 6-9, abr. 1994.

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.

CORRÊA, Sérgio Nepomuceno Alvim. *Orquestra Sinfônica Brasileira: uma realidade a desafiar o tempo: 1940-2000*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

COSTA-LIMA NETO, Luiz. O teatro das contradições: o negro nas atividades musicais nos palcos da corte imperial durante o século XIX. *Opus*, v. 14, n. 2, p. 37-70, 2008.

CUNHA, Elisa da Silva. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. Tese (Doutorado em Educação Musical), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, p. 68-73, jun. 1995.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. *Em Pauta*, v. 13, n.20, jun. 2002. p. 123-141.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, 2006. p. 1283-1295.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. 14. ed. atualizada e ampliada.

FELIX, Raquel Carmona Torres. *Educação profissional técnica de nível médio em música: um estudo sobre a relação entre formação oportunizada e mundo do trabalho a partir da perspectiva dos estudantes*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance...*Per Musi*, Belo Horizonte, n. 10, 2004, p. 31-48.

_____. Performance instrumental e educação musical... *Per Musi*, Belo Horizonte, v.1, 2000, p. 52-62.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5ª ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FUNESC. *OSJPB – Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba*. s/d. Disponível em: <http://www.funesc.pb.gov.br/cultura/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=70> Acesso em: 14 fev. 2013.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 27-35, mar. 2008

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. *Edital n. 01/2013/SEAD/SEE/SECULT*. Paraíba, 2013. Disponível em: <<http://www2.ibfc.org.br/concurso/secultpb-1304/docs/secultpb-01-2013-edital.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2013.

GROUT, Donald J; PALISCA, Claude V. O século XIX: romantismo; música vocal. In: _____. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Editora Gradiva, 2007, 2 ed. p. 571- 589.

GUERRA, Andrêyna Dinoá Duarte. *Suite para violoncello solo de Gaspar Cassadó*: linguagem nacionalista e a cultura popular espanhola. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil.

Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1991.

JARDIM, Antônio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural – Revista da Escola de Música Villa-Lobos*. Rio de Janeiro, ano II, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e a diversidade do saber. In: _____. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 78-126.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do séc. XX*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1976.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006.

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

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, p. 15-35, dezembro/1997.

LEEUWEN, A. van; HORA, E. Um olhar sobre as atividades musicais nos teatros do Rio de Janeiro... *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 17, 2008, p. 18-25.

LIBÂNEO, José Carlos. A proposta curricular – a organização e o desenvolvimento do currículo. In: _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª edição. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004. p. 168- 185.

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, p. 101-105, mar. 2003.

LOURO, Ana Lucia; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música e a formação do professor de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba – PR. *Anais...* s/l, 1999. p. 1-11.

MAINENTE, Renato Aurélio. O período joanino e as transformações no cenário musical do Rio de Janeiro. *História e Cultura*, Franca-SP, v. 2, n. 1, p. 132-145, 2013.

MARIZ, Vasco (org.). *Vida musical IV*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007.

MONTEIRO, Francisco. Virtuosity: some (quase phenomenological) thoughts. Trabalho apresentado no International Symposium on Performance Science. Porto, 2007. Disponível em: <<http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/f10020256.pdf>> Acesso em: 11 set. 2013.

MORASTONI, J.; MALINOSKI, M. G. da Silva. Projeto Político Pedagógico. *Gestão em Rede*, Curitiba, n. 72, p. 12-17, set. 2006.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

NICOLAU, Marcos. Inteligência emocional e criatividade. In: _____. *Educação Criativa: ensinando a arte de aprender e aprendendo a arte de ensinar*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 138-144.

NÓBREGA, Eduardo de Oliveira. *Orquestra Sinfônica da Paraíba: dimensões artísticas e socioculturais*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

NOVAES, Maria Helena. Criatividade e Educação. In: _____. *Psicologia Escolar*. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1975. p. 345 – 357.

OLIVEIRA, K. D.; SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.20, 2009, p.74-82.

OLIVEIRA, Camila F. C.; VEZZÁ, Flora M. G. A saúde dos músicos: dor na prática profissional de músicos de orquestra no ABCD paulista. *Revista brasileira de saúde ocupacional*. São Paulo, p. 33-40, 2010.

PARAÍBA CRIATIVA. *Inventário*. 2013. Disponível em: <<http://www.paraibacriativa.com.br/1783/orquestra-de-camara-da-cidade-de-joao-pessoa.html>> Acesso em: 11 nov. 2013.

PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 1995. p. 129-140.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. *Música (s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. 1 reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Avelino Romero. Alberto Nepomuceno: música, educação e trabalho. *Brasiliana: Revista quadrimestral da Academia Brasileira de Música*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 2-8, 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós*

(diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa.* XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Natal, 2013. p. 1-8.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul/dez. 2012.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

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, p. 83-92, set. 2005.

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

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica a cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 59-65, 2000.

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

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal...*Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, 2006, p. 52-62.

SANTOS, Jorge L. Música brasileira e mercado na passagem do século XIX para o XX. Artigo escrito para a disciplina “História da Música Brasileira da Colônia à República”, ministrada pelo prof. Avelino Romero Pereira na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. s/d, p. 1-3.

_____. Considerações sobre a sala de concerto na atualidade. *Música Hodie*, Goiânia, v. 13, n. 1, 2013, p. 257-265.

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

mar. 2003.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental... *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 19, 2009, p. 72-82.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SCOGGIN, Gláucia Borges. A pedagogia e a performance de instrumentos de cordas no Brasil... *Per Musi*, Belo Horizonte, v.7, 2003, p. 25-36.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Relações e práticas sociais no mercado de trabalho da música no Brasil. Trabalho apresentado no VI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA DEL TRABAJO. 2010, p. 1-22.

SILVA, Gilvando Pereira da. *Inventiva n. 1 para trombone solo Francisco Fernandes Filho (Chiquito)*: estudo estilístico e interpretativo. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012a.

SILVA, Janaina Girotto. *O florão mais belo do Brasil*: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/ 1841-1865. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a.

SILVA, Jaqueline Alves. *Ensino coletivo de violão*: concepções e práticas em uma escola particular de educação básica de João Pessoa. Monografia (graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012b.

SILVA, Luceni Caetano da. O canto orfeônico na Paraíba. *Revista Claves*, n. 3, 2007b, p. 41-53.

SILVEIRA, Fernando José. Cursos de bacharelado em clarineta no Canadá e no Brasil: um estudo comparativo. In: Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 16., Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007. p. 1-8.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.10, p. 7-11, mar. 2004.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 11- 19, mar. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Música*, Modalidade Bacharelado. Campina Grande, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Música*, Modalidade Bacharelado. João Pessoa, 2008.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*, Modalidade Licenciatura. João Pessoa, 2009.

- _____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. Resolução n° 35/2005. João Pessoa, p. 1-25.
- _____. *Início*. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/bandas-de-m%C3%BAsicase-apresentam-em-projeto-no-cctaupb>. Acesso em: 04 ago. 2014.
- VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música do Pará. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.
- _____. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004.
- VIEIRA, Victor Mesquita. *A Carmen Fantasy para contrabaixo e piano*: um estudo técnico e interpretativo. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- YGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. *Entre palcos e páginas*: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958). Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). *Intinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A – Tabelas elaboradas constando os formandos das turmas escolhidas que se adequavam aos critérios estabelecidos e, portanto, fizeram parte do universo da pesquisa

Turma 2010.1

Instrumento	Número de formandos por instrumento
Clarinete	1
Contrabaixo	1
Violão	1
Trombone	1
Trompa	1
Trompete	1
Total de formandos	6
Formandos que se adequavam aos critérios	4

Turma 2010.2

Instrumento	Número de formandos por instrumento
Violoncelo	1
Violão	1
Percussão	1
Contrabaixo	1
Violino	2
Saxofone	2
Oboé	1

Total de formandos	9
Formandos que se adequavam aos critérios	6

Turma 2011.1

Instrumento	Número de formandos por instrumento
Canto	1
Trompete	1
Violão	1
Trompa	1
Contrabaixo	1
Composição	2
Clarinete	1
Percussão	1
Total de formandos	9
Formandos que se adequavam aos critérios	4

Turma 2011.2

Instrumento	Número de formandos por instrumento
Violino	1
Violão	3
Percussão	3
Contrabaixo	1
Saxofone	1

Piano	1
Total de formandos	10
Formandos que se adequavam aos critérios	7

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “Formação profissional e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas dos egressos do Bacharelado em Música da UFPB”, sob a responsabilidade da pesquisadora Raquel Avellar Coutinho, RG nº 2.536.126 SSP/PB, a qual pretende compreender a inserção e atuação profissional e social dos egressos do curso de Bacharelado em Música da UFPB, a partir de suas representações sociais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada. A presente pesquisa não apresenta riscos ou benefícios, e não trará nenhum ônus financeiro para a pesquisadora ou sujeitos pesquisados. A fala dos participantes será objeto de análise crítica, e será analisada de acordo com a produção científica da área de Educação Musical, podendo ou não ser incluída na redação final desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas os sujeitos envolvidos não serão identificados, pois será mantido o anonimato.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações pessoais

1. Você é natural de João Pessoa?
2. Em que ano você se formou em música? Em que ano começou?
3. O vestibular para o Bacharelado em música foi o primeiro que você fez?
 - 3.1 Fez algum outro curso superior? Qual? Onde?
 - 3.2 Concluiu o curso? Se não, por quê?

História Musical/Experiências

4. Com quantos anos você começou a tocar/ estudar música?
5. Quando você começou a aprender música, tocava de vez em quando em algum lugar (em recitais, na escola, na igreja, em festas de família, etc.)?
6. Isso era importante pra você?
7. Como as pessoas reagiam?
8. Você se sentia especial por causa isso?
9. Você foi criado em um ambiente familiar musical?
10. Você teve contato próximo com alguém que tocava?
11. Como surgiu o interesse por tocar um instrumento?
12. Você teve aulas de música na escola básica?
13. Como e quando decidiu fazer vestibular para música?
14. Como sua família reagiu?

Formação Profissional

15. Como você se preparou para a prova específica de música?
16. Por que optou pelo Bacharelado?
17. O curso atendeu às suas expectativas de formação?
18. Quando e onde você começou a ganhar dinheiro com música de alguma forma?
 - 18.1 E de forma mais efetiva (bandas, orquestras, casamentos, ensinando)?
19. Em algum momento o diploma foi necessário para que você atuasse nesses espaços?
 - 19.1 Onde e quando não foi?
20. E a carteira da ordem dos músicos?
 - 20.1 Você tem carteira da ordem dos músicos?
 - 20.2 Quando tirou?
21. Você já solicitou o seu diploma?
22. Você continuou os estudos (pós-graduação)?
 - 22.1 Em qual curso? Onde?
 - 22.2 Já concluiu?

Mercado de Trabalho

23. Você atua mais no meio erudito ou popular?

24. Foi a formação erudita ou popular que teve mais peso na sua formação profissional?
Qual foi mais significativo?
25. Quais os seus locais de atuação?
26. Você desenvolve alguma outra atividade remunerada que não seja ligada à música?

- **Caso atue no ensino da música**

27. Você dá aula de música? De que? Aonde?
28. Qual a faixa etária dos seus alunos?
29. Você acha que o Bacharelado lhe deu base para ser professor de música?
30. Os métodos que você utiliza em sala de aula são os mesmos que aplicaram com você, ou teve que complementar com outros?
31. Já pensou em fazer a Licenciatura em Música?
32. Você se considera mais instrumentista ou professor?
33. Atualmente, na sua atuação profissional, o que é mais importante pra você – tocar ou ser professor?
34. O que lhe dá mais dinheiro?
35. O que lhe dá alguma estabilidade?
36. Qual é a atividade que lhe ocupa mais tempo?
37. Você é professor efetivo?
38. É concursado?

ANEXO 1 – Fluxograma do curso de Bacharelado em Música –

Fluxograma: Curso de Bacharelado em Música – Práticas Interpretativas: sub-área Instrumento ou Canto

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Instrumento/Canto I 2 cr.	Instrumento/Canto II 2 cr.	Instrumento/Canto III 2 cr.	Instrumento/Canto IV 2 cr.	Instrumento/Canto V 2 cr.	Instrumento/Canto VI 2 cr.	Instrumento/Canto VII 2 cr.	Instrumento/Canto VIII 2 cr.
Classe de Instrumento/Canto I 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto II 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto III 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto IV 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto V 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto VI 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto VII 2 cr.	Classe de Instrumento/Canto VIII 2 cr.
Percepção Musical I 2 cr.	Percepção Musical II 2 cr.	Percepção Musical III 2 cr.	Percepção Musical IV 2 cr.	Literatura Vocal/Instrumental/Orquestral 2 cr.			
Optativos 4 cr.	Optativos 2 cr.	Optativos 2 cr.	Optativos 2 cr.	Optativos 2 cr.	Optativos 2 cr.	Optativos 2 cr.	Optativos 2 cr.
	Historia da Música M3B 2 cr.		Historia da Música C-R 2 cr.		Historia da Música M-C 2 cr.		Historia da Música Brasileira 2 cr.
Contraponto Modular I 2 cr.		Contraponto Tonal I 2 cr.					
Harmonia Tonal I 2 cr.		Música de Câmara I 3 cr.	Música de Câmara II 3 cr.	Música de Câmara III 3 cr.	Conjunto de Música Contemporânea I 3 cr.		
Metodologia do Trabalho Científico 2 cr.		Pesquisa Aplicada à Música 2 cr.	Estruturação e Análise Musical I 3 cr.	Estruturação e Análise Musical II 3 cr.	Estruturação e Análise Musical III 3 cr.	TCC I 3 cr.	TCC II 3 cr.
				Estratégia Supervisionado I 5 cr.	Estratégia Supervisionado II 5 cr.	Estratégia Supervisionado III 5 cr.	Estratégia Supervisionado IV 5 cr.
Topicos Especiais em Música I 4 cr.	Topicos Especiais em Música II 4 cr.	Topicos Especiais em Música III 4 cr.	Topicos Especiais em Música IV 4 cr.	Topicos Especiais em Música V 4 cr.	Topicos Especiais em Música VI 2 cr.	Topicos Especiais em Música VII 4 cr.	Topicos Especiais em Música VIII 4 cr.
20	20	20	20	20	23	21	16

CARGA HORÁRIA TOTAL = HORAS/AULA: 2.400 – CREDITOS: 160
Básicos Complementares Optativos Flexíveis