

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM
MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA, MACAPÁ/AP**

SÍLVIA GOMES CORREIA

Porto Alegre/RS

2011

SÍLVIA GOMES CORREIA

**SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM
MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM MÚSICA WALKÍRIA LIMA, MACAPÁ/AP**

Dissertação submetida como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Música, Área de
concentração Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre/RS

2011

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, pelo exemplo de caráter, força e perseverança com que me educou e me incentivou a trilhar pelos caminhos do saber e da música.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela família, pelos amigos e por todas as bênçãos concedidas ao longo dessa jornada.

Ao meu esposo e amigo Nelson, pelo amor, compreensão e paciência com que me brinda todos os dias.

Aos meus filhos, Gabriel, Mateus e Luiza, pelo amor e compreensão dos momentos de minha ausência durante esse período.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Del Ben, pela sua disponibilidade, dedicação, confiança, paciência e carinho dispensados na condução deste trabalho. Sou grata por tantos ensinamentos e conselhos que foram de extrema importância para que eu pudesse desenvolver um olhar mais cauteloso na produção do conhecimento.

A meus pais e Rita, minha segunda mãe, pessoas que estiveram distantes desse processo, mas muito próximas afetivamente.

Aos grandes amigos Joaquina, Jorge, Paula e Sandra, pelas horas de descontração e de encorajamento nos momentos difíceis.

Aos colegas Carla Santos, Cristina Bertoni, Juliana Sehn, Marcia Puerari, Mário André e Vanilda Godoy pela convivência e pelos ricos momentos de aprendizado, e, em especial, a Delmary Abreu, pelas longas conversas em que inevitavelmente compartilhamos nossas histórias, lutas e anseios.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Música, pela oportunidade de aprimoramento profissional.

Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, em especial, às professoras Luciana Del Ben, Liane Hentschke e Jusamara Souza, minha profunda gratidão.

Às amigas da região norte, Hirlândia Milon e Rosângela Duarte, que me inspiraram para realizar essa “atravessia” do norte ao sul do Brasil e comigo partilharam essa experiência.

Ao Governo do Estado do Amapá, através da Secretaria de Estado da Educação, pela liberação de minhas atividades profissionais e pela licença remunerada.

Aos 13 alunos do Centro de Educação Profissional Walkíria Lima (CEPMWL), que se dispuseram a participar desta pesquisa concedendo suas falas e seu precioso tempo.

Aos funcionários do CEPMWL, que me incentivaram e me auxiliaram com informações que contribuíram com esta pesquisa, em especial, Andréa Marcon, Célia Ayres, Lúcio Costa, Rosana Pinheiro e Terezinha Silva.

Aos professores componentes da banca examinadora, Dr. Luis Ricardo Queiroz (UFPB), Dra. Nidia Kiefer (UFRGS) e Dr. Ney Fialkow (UFRGS), pela disponibilidade em participar na avaliação desta dissertação e pelas contribuições sugeridas para o enriquecimento da mesma.

Agradeço, enfim, a todos aqueles que de alguma forma participaram dos momentos que tive de alegria e expectativa ao longo do processo de elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar os sentidos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) para os alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (CEPMWL), instituição pertencente à Rede Pública de Ensino do Estado do Amapá. Os objetivos específicos buscaram compreender os motivos que levam os alunos a buscar um curso técnico em música, analisar as expectativas dos alunos acerca da EPTNM em música e conhecer as contribuições do curso para seu alunado. O referencial que conduziu esta pesquisa inclui as bases legais da EPT e conceitos de profissionalização nelas expressos, as discussões em torno da formação profissional em música no contexto das instituições específicas de música e a definição de sentido segundo a perspectiva teórica de Bernard Charlot. O método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, tendo os alunos do CEPMWL como unidade de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 13 alunos matriculados em diferentes etapas do curso. Os dados coletados foram analisados e organizados em três grandes categorias, que se constituem como instâncias de sentidos da EPTNM em música para os entrevistados: o sentido institucional, o sentido da formação e o sentido da inserção e atuação profissional. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para discussões acerca das políticas públicas voltadas à inserção e atuação profissional em música e para que a área de educação musical possa refletir sobre o ensino de música no nível profissional, ressignificando percursos e práticas formativas e buscando ampliar a articulação entre o disposto na legislação e as perspectivas dos estudantes, a quem se destinam os cursos de formação profissional.

Palavras-chave: educação profissional em música; ensino técnico de nível médio em música; escolas específicas de música.

ABSTRACT

This work aimed at investigating the meanings of the Professional Technical Education (EPTNM) for the students of the Center of Professional Music Education Walkíria Lima (CEPMWL), a music school belonging to the Public School System of the State of Amapá, northern Brazil. More specifically, it aimed to understand the reasons that lead students to look for the technical course in music, to analyze the students' expectations about the EPTNM in music, and to identify how the course contributes to the student's professional education in music. The theoretical framework is constituted by the legal basis that regulates professional technological education in Brazil and its concepts of professionalization, ideas about professional education in music in the Brazilian institutions, as well as the definition of meaning according to the theoretical perspective of Bernard Charlot. A qualitative case study with thirteen enrolled students in the EPTNM music courses of CEPMWL was carried out. Data were collected through semi-structured interviews. The collected data were organized and analyzed in three broad categories, that stand as instances of meanings of the EPTNM in music for the students: the meaning of the institution, the meaning of education as a process of lifelong learning, and the meaning of the insertion and activity in the professional market. The results of this study can contribute to broaden the discussions about public policies of professionalization in music. They can also encourage the area of music education to reflect on the curricula and practices of music teaching at a professional level, searching for broadening the relationship between the EPTNM legislation in music and the students' perspectives, for whom the professional courses are intended.

Keywords: professional education in music; technical teaching of music; music schools.

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Amapá
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAM	Conservatório Amapaense de Música
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
CEEDMN	Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes
CEMPJMX	Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier
CEPMWL	Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima
CES	Conselho de Ensino Superior
CMJF	Conservatório de Música Joaquim Franco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DOE	Diário Oficial do Estado
EM	Ensino Médio
EMUFPA	Escola de Música da Universidade Federal do Pará
EMWL	Escola de Música Walkíria Lima
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
GEA	Governo do Estado do Amapá
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTB	Ministério do trabalho
OMB	Ordem dos Músicos do Brasil
OSM	Orquestra Sinfônica do teatro Municipal de São Paulo
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
RE	Recurso Extraordinário
Seed	Secretaria de Estado da Educação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BASES PARA PENSAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA	17
2.1 AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	17
2.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES ESPECÍFICAS DE MÚSICA	25
2.3 SENTIDO NA PERSPECTIVA DE BERNARD CHARLOT	33
3 METODOLOGIA	35
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	35
3.2 O ESTUDO DE CASO.....	36
3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	38
3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
3.5 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	39
3.6 PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	41
3.7 SOBRE OS ENTREVISTADOS	44
4 O SENTIDO INSTITUCIONAL	50
4.1 A INSTITUIÇÃO REGULARIZADA	50
4.2 O ENSINO DE MÚSICA FORMALIZADO	53
4.3 O DIPLOMA	56
4.4 O CONTEXTO LOCAL.....	61
5 O SENTIDO DA FORMAÇÃO	66
5.1 A EPTNM COMO ETAPA DE FORMAÇÃO	66
5.2 O CURSO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	73
6 O SENTIDO DA INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	82
6.1 AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS.....	83
6.2 RELAÇÃO DA PREPARAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.....	88
6.3 SOBRE “SER PROFISSIONAL EM MÚSICA”	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
Referências	103
Apêndice	110
Apêndice A – Roteiro de entrevista	111

Apêndice B – Modelo do documento de autorização da Direção do CEPMWL para a realização das entrevistas.	113
Apêndice C – Modelo da carta de apresentação aos pais dos alunos a serem entrevistados.	114
Apêndice D – Modelo da carta de cessão dos direitos da entrevista para a pesquisadora.	115
Apêndice E – Quadro das entrevistas	116
Anexos	117
Anexo A – Cópia da publicação do anexo do Parecer nº 024/2008 no DOE nº4422 de 21 de janeiro de 2009, que dispõe a matriz curricular dos cursos de EPTNM em música do CEPMWL.	118

1 INTRODUÇÃO

No período de 2003 a 2009, atuei como diretora da Escola de Música Walkíria Lima (EMWL), atual Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (CEPMWL). Pertencente ao sistema estadual de ensino do Amapá, o CEPMWL é uma instituição pública específica de música que existe há mais de cinco décadas na cidade de Macapá, Estado do Amapá.

Meu interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu durante o período descrito, no qual, além de integrar a equipe gestora da EMWL, também integrei, no mesmo período, a equipe de trabalho da Gerência de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Estado da Educação (Seed). Pelas funções por mim exercidas, tive a oportunidade de conhecer melhor o funcionamento do sistema estadual de educação e as políticas de educação que então eram implementadas no Estado do Amapá. Nesse contexto, pude acompanhar diversas propostas que visavam orientar as mudanças que poderiam ocorrer na estrutura administrativa e pedagógica nos Centros de Educação Profissional que eram atendidos pela Seed.

À medida que essas discussões foram direcionadas para a equipe gestora e o corpo docente da EMWL, refleti sobre as mudanças requeridas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que implicaram em formulação de políticas públicas e reformas educacionais em todo o Brasil, sobretudo com a implantação de cursos de educação profissional técnica de nível médio¹. Questionei-me a respeito de como essas políticas poderiam vir atender a realidade local no que se refere à formação de profissionais em música e sobre as condições necessárias que institucionalmente deveríamos apresentar para estarmos condizentes com essas mudanças.

Com o intuito de obter esclarecimentos sobre as mudanças requeridas pela atual legislação, consultei, em regiões próximas do Estado do Amapá, algumas instituições públicas de ensino de música que ofertavam cursos de nível técnico na área da música.

¹ Modalidade de Curso da Educação Profissional Técnica (EPT) prescrita no Decreto Federal nº 5154/04 de 23/07/2004 (BRASIL, 2004) e na Lei nº 11.741 de 16/07/08 (BRASIL, 2008), a ser posteriormente discutida no tópico deste trabalho que trata sobre a legislação da EPT.

Verifiquei que a maioria dessas instituições encontrava-se em fase de adequação do seu projeto político-pedagógico para legalizar os cursos e, conseqüentemente, atender as exigências do Ministério da Educação (MEC). Constatei, ainda, que o cumprimento de tais exigências possibilitaria a inscrição dessas instituições em um programa do Governo Federal denominado Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)², que tinha como objetivo maior a modernização desses espaços educativos, a melhoria da qualidade do ensino e a oferta de cursos de atualização aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Por essa via, compreendi que as instituições públicas de ensino de música pertencentes à rede estadual estão condicionadas às políticas educacionais locais e que somente aquelas que têm seus cursos reconhecidos por instância de Conselho Estadual de Educação podem recorrer aos programas do Governo Federal, que propõem melhorias em âmbitos administrativos e pedagógicos para essas instituições públicas.

Ao encontro dessas mudanças, observei, ainda, que a EMWL apresentava um longo percurso histórico no que diz respeito à formação de músicos no estado do Amapá, mas que, por algum motivo, não se atentou de maneira significativa à regularização dessa formação e ao propósito contido na criação de um centro de formação nessa área, sendo esta a única instituição pública de ensino musical do Estado do Amapá.

A transformação da EMWL³ em Centro de Educação Profissional em Música foi efetuada através da Lei Estadual nº1125/07, de 02/10/07 (AMAPÁ, 2007). Localizado no município de Macapá, capital do Estado do Amapá, região norte do Brasil, o atual Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima (CEPMWL) teve sua fundação datada em 25 de janeiro de 1952, como Conservatório Amapaense de Música (CAM).

² O Proep foi uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho (MTB), que teve seu marco inicial em 24/09/1997, com assinatura de Convênio entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Buscou desenvolver ações integradoras de educação e trabalho, ciência e tecnologia, objetivando um novo modelo de educação profissional que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mercado de trabalho e às exigências da moderna tecnologia (CORDÃO, 2009).

³ Através da Portaria nº 0139/83 da Seed, alterou-se a denominação de CAM para Escola de Música Walkíria Lima (CORREIA; ASSIS, 2007).

De acordo com dados oralmente coletados e informações obtidas em jornais da época, o CAM, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, teve uma função significativa na vida cultural do município de Macapá, pois, como parte integrante de suas ações, promovia recitais e saraus abertos a toda comunidade amapaense, além de apresentações na rádio local. Pela passagem de aniversário de sua fundação, um jornal local comentou sobre a criação dessa instituição.

O Conservatório Amapaense de Música surgiu assim, com a tremenda responsabilidade de realizar numa região onde a civilização começa dar os primeiros passos, a tarefa de iniciar a divulgação do que há de mais belo dentro da civilização: a arte (Jornal *O Amapá* de 28/01/53).

O período de fundação do CAM inscreve-se nas circunstâncias históricas da criação do Território Federal do Amapá⁴, cujo primeiro Governador do Amapá, Capitão Janary Nunes, convidou professores de outros estados para contribuírem com a formação musical da juventude amapaense.

O CAM iniciou suas atividades com oferta de cursos de nível básico e técnico em Teoria Musical e Piano, sendo que o curso técnico objetivava a formação de professores de música. A emissão dos certificados para os concluintes do curso técnico do CAM era autorizada pelo MEC em convênio com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), medida essa que, através da concessão desse documento, possibilitava o exercício legal da profissão de professor de música no Amapá.

Entretanto, nos anos que sucederam a década de 1980, e já na condição de EMWL, essa instituição não contava mais com professores com a formação exigida para lecionar nos cursos de nível básico e técnico que lá funcionavam, em razão de muitos desses profissionais terem se aposentado e outros serem transferidos a outros estados da federação. Essa situação, posteriormente, resultou na carência de professores habilitados em música na EMWL.

Diante das dificuldades apresentadas, no decorrer da década de 1990, alguns alunos que se encontravam em séries avançadas do curso de instrumento musical foram convidados pela direção da escola daquela ocasião a suprir a carência de professores na EMWL. Foi no contexto desses limites da EMWL que dei

⁴ O Território Federal do Amapá foi criado em 13/09/1943 através do Decreto-Lei 5.812/43, instituindo Macapá como sua capital (PORTO, 2003).

início ao meu percurso profissional nessa instituição, quando, da condição de aluna em que me encontrava, passei à condição de professora de piano da EMWL.

Com vistas a atender tal demanda de formação de professores de música da EMWL, em 1997, o Governo do Estado do Amapá – GEA articulou um convênio com a Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA, a fim de capacitar os professores da escola com a formação técnica de nível médio em música. Tive, através dessa ação, a oportunidade de fazer um curso profissionalizante em música, tendo em vista que, por falta de professores habilitados na EMWL, esses cursos foram desativados. A realização desse curso de formação, além de objetivar ampliar o quadro de professores com habilitação em nível técnico na EMWL, tinha também o propósito de reativar os cursos técnicos dessa instituição.

O processo de reativação dos cursos técnicos da EMWL teve início em 2002 por iniciativa de um grupo de professores. Entretanto, não se obteve, por parte da Seed, a devida autorização para seu funcionamento.

Ao assumir, em 2003, o cargo de diretora da EMWL, e tendo conhecimento sobre o curso técnico que vinha funcionando na escola sem autorização de sua mantenedora, consultei, junto à equipe técnica da mantenedora, as possibilidades existentes para “regularizar” esse curso e, simultaneamente, a própria instituição, visto que, por ser considerada uma escola de cursos livres em música, seu projeto político-pedagógico necessitava ser revisto e estar em consonância com a atual legislação.

Para tanto, a equipe gestora da EMWL contou com o apoio da Gerência da EPT da Seed, que, conforme mencionado anteriormente, já vinha promovendo reuniões com o propósito de discutir a criação de centros de educação profissional no Amapá e a implantação de novos cursos na modalidade da EPT nesse contexto. Junto a essas discussões, foram promovidos, como ação integrante do Proep no Amapá, cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* para gestores e técnicos de todas as instituições de educação profissional no Amapá, a fim de capacitar esses profissionais para a reformulação da EPT no Estado do Amapá.

De posse das informações obtidas durante o curso de capacitação acima descrito, a equipe gestora da EMWL, juntamente com os professores coordenadores de área, elaboraram a proposta pedagógica dos cursos técnicos da EMWL e encaminharam-na ao Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) para o

reconhecimento e autorização de funcionamento dos mesmos. Integrado a esse processo, e por decisão do GEA, a EMWL foi transformada no ano de 2007, através de Lei estadual já referendada, em um Centro de Educação Profissional em Música.

Tendo em vista que o projeto pedagógico dos cursos de EPTNM em música foi concebido e elaborado pelos técnicos e professores do CEPMWL e a decisão da transformação da Escola para Centro foi gerada em um contexto político maior, constatou-se, posteriormente, a necessidade de consultar os alunos no que diz respeito às suas expectativas em relação ao curso em questão, o que, naquele momento, não foi possível viabilizar.

Diante desses fatos, da minha experiência como gestora e professora do CEPMWL, surgiram as seguintes indagações: quais os motivos que levam um aluno a procurar uma formação técnica em música? Quais as expectativas que os alunos do CEPMWL possuem em relação à EPTNM em música? Em que os cursos técnicos do CEPMWL podem contribuir para a formação profissional em música?

A partir das questões de pesquisa apontadas, tracei como objetivo geral desta pesquisa investigar os sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música, não somente dentro dos seus dispositivos legais e políticos, mas, sobretudo, no que essa formação vem representando para seu alunado, tomando como objeto, neste caso, os cursos técnicos de nível médio em música implantados no CEPMWL.

Os objetivos específicos foram: compreender os motivos que levam os alunos a buscar um curso técnico em música; analisar as expectativas dos alunos acerca da EPTNM em música; e conhecer as contribuições do curso para seu alunado.

O trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos. Após esta introdução, em que descrevo a escolha do tema de pesquisa e apresento um breve histórico do CEPMWL e do processo de reconhecimento legal dos cursos de EPTNM em música, apresento, no segundo capítulo, o referencial que conduziu esta pesquisa. Esse referencial inclui as bases legais da EPT e conceitos de profissionalização nelas expressos, as discussões em torno da formação profissional em música no contexto das instituições específicas de música e a definição de sentido conforme apresentada por Bernard Charlot. A definição desse autor me possibilitou entender que o sentido está contido na significação que cada sujeito atribui a um acontecimento em sua vida, a um objeto, a palavras, e, principalmente, às relações

que ele estabelece consigo mesmo e com outras pessoas, o que influi nas suas escolhas em relação à sua formação e nas suas expectativas profissionais.

No terceiro capítulo é descrita a metodologia adotada para alcançar os objetivos anunciados neste trabalho. Adotei como estratégia de investigação o estudo de caso qualitativo, tendo os alunos do CEPMWL como unidade de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 13 alunos matriculados em diferentes etapas do curso.

Os capítulos quatro, cinco e seis apresentam a análise de dados, de acordo com o exposto a seguir: o capítulo quatro analisa o sentido institucional, o capítulo cinco reporta ao sentido da formação e o capítulo seis descreve o sentido da inserção e atuação profissional.

O capítulo sete apresenta as considerações finais, em que revejo o percurso investigativo e retomo os principais resultados encontrados, além de apontar possíveis contribuições do trabalho para o campo da educação musical.

2 BASES PARA PENSAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA

2.1 AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A proposta de investigar os sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música para os alunos do CEPMWL exigiu conhecer a legislação que rege essa modalidade de educação.

A transformação institucional da EMWL em Centro de Educação Profissional em Música fez parte de um processo desencadeado no âmbito estadual para a reformulação da EPT no Amapá, que objetivava atender as políticas do Governo Federal elaboradas a partir da promulgação da atual legislação referente à modalidade da EPT.

Essa legislação é decorrente da atual LDBEN que dedica um capítulo à educação profissional, o Capítulo III do Título V. Além de integrar essa modalidade aos princípios da educação nacional inscritos na Constituição Federal do Brasil, a LDBEN concebe-a como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo o educando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39) (BRASIL, 1996).

Segundo Cordão (2009), a integração “às diferentes formas de educação”, assinalada na referida lei, “não significa, necessariamente, integração no mesmo espaço e tempo curricular, mas oferta na perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento integrado” (p.108). Tal afirmação possibilita interpretar que a EPT deve estar integrada de modo a valorizar os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo em outras instâncias de formação para que este possa “responder aos desafios do dia-dia da vida pessoal e profissional” (CORDÃO, 2009, p. 108).

De acordo com esse autor, a LDBEN situa a educação profissional e tecnológica na “confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, que, no art. 247 da Constituição, está consignado como direito à profissionalização” (ibid, p. 110).

A educação profissional também é discutida por alguns autores quanto à polissemia do seu conceito (CATTANI, 2002; YANNOULAS; SOARES, 2009). Para

Cattani (2002), a educação profissional, entendida também como formação profissional, vem designar um “conjunto de processos educativos que permitam adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, incluindo processos que se desenvolvem nas escolas e nas empresas” (p.128).

Nesse sentido, segundo a atual LDBEN, “a educação profissional está integrada ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 1996). O termo “mundo do trabalho” é recorrente na legislação educacional e na bibliografia especializada da EPT.

No entanto, Yannoulas e Soares (2009) chamam atenção sobre a existência das categorias “mundo do trabalho e mercado de trabalho” e afirmam que se faz necessário diferenciar os termos dentro do que é “trabalho/atividade ontológica fundamental e emprego/labor” (p.3). Para essas autoras, a categoria mundo do trabalho é de caráter amplo, que se relaciona ao pensamento crítico sobre o trabalho e remete “à atividade essencialmente humana de intercâmbio e transformação da natureza” (idem). Em relação à categoria mercado de trabalho, as autoras afirmam que essa categoria, além de integrar emprego e labor, volta-se a questões sociológicas e à política do trabalho. Desse modo, segundo Yannoulas e Soares (2009), ao mencionar a questão de excluídos no contexto do trabalho, essa exclusão diz respeito “à relação salarial, ao emprego, ao mercado de trabalho, porém não necessariamente ao mundo do trabalho” (p.3-4).

Em relação ao contexto educacional, as orientações do MEC indicam que a modalidade da EPT deve estar em consonância com a educação básica no sentido de prosseguimento de estudos, pois essas orientações⁵ destacam que:

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (PARECER n° 16/99, BRASIL, 2005, p.28)

⁵ As orientações do MEC referentes à Legislação da EPT aqui assinaladas, estão contidas em uma obra publicada na sua 6ª edição, no ano 2005 pelo MEC e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), descrito nas referências bibliográficas deste trabalho como BRASIL, 2005.

Face ao postulado, a EPT adquire um novo papel no cenário da educação brasileira, necessitando de sucessivos instrumentos legais complementares para sua definição e implementação, amparada em decretos, pareceres, resoluções e outros documentos de caráter normativo.

O documento normativo inicial que estabeleceu as diretrizes para a EPT foi o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Esse decreto determinou a separação da educação profissional da formação geral e reafirmou as diferenças entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Durante a vigência do Decreto nº 2.208/97, a educação profissional e tecnológica foi dividida em três níveis: (1) básico (não-formal e livre); (2) técnico (habilitação de nível médio); (3) tecnológico (graduação de nível superior). O curso técnico era ofertado de forma concomitante ou posterior ao Ensino Médio (EM).

Ao ser promulgado, o Decreto nº 5.154/2004 revogou as disposições do decreto anterior, reafirmando a possibilidade da articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica. Com base nesse Decreto, a educação profissional e tecnológica é desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Outra mudança traduzida no referido Decreto e reiterada na Lei nº 11.741/2008 diz respeito às formas como a EPTNM será desenvolvida: na forma articulada com o ensino médio e na forma subsequente – esta última desenvolvida em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004; 2008).

Corroborando com as orientações contidas no Decreto nº 5.154/04, o Parecer nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto referendado na EPTNM e no EM, informa que o termo “articulação” adotado nas reformas educacionais da EPT é a forma de relacionamento entre a EPT e o EM, não sendo recomendável a adoção da fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no EM, conforme fora realizado pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 2004).

Para explicitar essa articulação da EPTNM com o ensino médio, o Art. 36-C da Lei nº 11.741/2008 descreve que os cursos de EPTNM serão desenvolvidos nas seguintes formas:

1. Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
2. Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2008).

Como alternativa de formação descrita anteriormente no Decreto 2.208/97 e reiterada pelo Decreto 5.154/04, a forma concomitante poderá ocorrer em três situações distintas:

1. Na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
2. Em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
3. Em instituições de ensino distintas, mediante convênios intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008).

Sobre as ações que vão orientar o planejamento pedagógico e curricular das instituições que ofertam EPT, circunscreve-se a Resolução nº 04/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁶. Essa Resolução define diretriz como:

o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico (BRASIL, 2005, p.5).

Nesse sentido, a Resolução citada apresenta orientações para as instituições de ensino formularem, participativamente, seus projetos pedagógicos e planos de curso, atendendo ao disposto nos Art. 12 e 13 da LDBEN. O Art. 10 da referida Resolução descreve a estrutura para a elaboração dos projetos dos cursos técnicos, que devem obedecer a seguinte ordem:

⁶ Nessa Resolução é utilizada a expressão Educação Profissional de Nível Técnico. A mudança de expressão é prescrita posteriormente no Decreto nº 5.154/04, de 23/07/2004, e reiterada na Lei Federal nº 11.741, de 16/07/2008 (BRASIL, 2004, 2008).

- I- Justificativa e objetivos;
- II- Requisitos de acesso;
- III- Perfil profissional de conclusão;
- IV- Organização curricular;
- V- Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI- Critérios de avaliação;
- VII- Instalações e equipamentos;
- VIII- Pessoal docente e técnico;
- IX- Certificados e diplomas (BRASIL, 2005, p.7).

Os tópicos acima requeridos para a elaboração dos planos de curso necessitam estar em consonância com os critérios para a organização e o planejamento desses cursos, que se inscrevem no “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade” e na “conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino” (BRASIL, 2005, p.6).

Ainda de acordo com a Resolução aqui tratada, os cursos poderão ser estruturados em etapas e módulos e de duas formas: com terminalidade, que possa corresponder à qualificação profissional de nível técnico identificada no mercado de trabalho; e sem terminalidade, para objetivar estudos subsequentes (BRASIL, 2005, p.6).

Para Cordão (2006), esse novo enfoque da educação profissional supõe a superação total do entendimento tradicional de educação profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como ajustamento linear de uma política às demandas do mercado de trabalho (CORDÃO, 2006, p.52).

As políticas apresentadas para a EPT propiciam a autonomia da escola na construção de seu projeto pedagógico, dentro da observância de demandas, organização curricular, perfil profissional e do aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores que estejam diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão. Essas observâncias não são concebidas ou definidas isoladamente. Como uma das bases legais dessa modalidade de educação, o Parecer nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, destaca que:

A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional (PARECER nº16/99, BRASIL, 2005, p.33).

Cordão (2006), nessa direção, defende o compromisso da escola com o desenvolvimento crescente da autonomia intelectual do educando de modo que este possa ter “condições de continuar aprendendo e articulando as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia” (CORDÃO, 2006, p 53).

Destarte, para oferecer subsídios para a formulação de propostas curriculares para o nível técnico aos sistemas de ensino e instituições educacionais, o MEC, através de sua então Secretaria de Educação Média e Tecnológica⁷elaborou, em 1999, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional. Tais documentos foram organizados de acordo com cada área profissional. A definição dessas áreas e suas respectivas cargas horárias estão demonstradas em quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 04/99, e totalizam vinte áreas profissionais. Os Referenciais estão compostos de acordo com as seguintes áreas: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade (BRASIL, 2005, p.9).

Os Referenciais para a área profissional de Artes foram agrupados em cinco subáreas: Música, Artes Dramáticas, Artes Visuais, Dança e Circo. As subáreas contêm cinco subfunções: Criação, Execução, Produção, Preservação, e Confecção e Manutenção de Equipamentos (BRASIL, 1999, p.32). A organização das subáreas e subfunções partiram da análise e da sistematização das informações obtidas em pesquisas com setores e classes representativas de profissionais e de consultas a diversas instituições, que culminaram com a delimitação do universo da área e da especificidade, justificando no documento as subáreas (ibid, p.6).

⁷ Atualmente denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Para tratar da Educação Profissional Técnica de nível médio e outras modalidades da educação nacional, é promulgada, em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.741/08, que

altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.741/08 reitera os níveis da EPT definidos no Decreto nº 5.154/04, e acrescenta, em relação à organização dos cursos, que estes podem ser divididos por eixos tecnológicos. A organização, dessa forma, visa possibilitar a construção de diferentes itinerários formativos dentro da observância das normas do sistema e do nível de ensino.

Alterando o Art. 39 da LDBEN, a Lei nº 11.741/08 dispõe que a EPT deverá abranger os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Como ação integrante que envolve parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional técnica de nível médio, o MEC elaborou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O referido documento traz um breve descritor dos cursos com as possibilidades de temas a serem abordados e destaca novas ofertas de cursos em áreas tecnológicas, culturais, ambientais e outros setores produtivos.

Além de agrupar os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas, o CNCT apresenta a descrição de 12 eixos tecnológicos que somam, ao todo, 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos (BRASIL, 2009). O CNCT busca, dessa forma, cumprir a função de apresentar denominações que deverão ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação (BRASIL, 2009).

As recomendações contidas no CNCT também se direcionam para o atendimento às peculiaridades regionais, no sentido de possibilitar currículos com

diferentes linhas formativas dentro de eixos tecnológicos apresentados no referido catálogo (BRASIL, 2009).

Segundo Cordão (2009), o eixo tecnológico não só agrupa os cursos nas suas respectivas áreas, mas “orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas” (p. 118).

Os cursos de música na EPT encontram-se no eixo denominado Produção Cultural e Design⁸, com as seguintes denominações: Técnico em Canto, Técnico em Composição e Arranjo, Técnico em Documentação Musical, Técnico em Fabricação de Instrumentos Musicais, Técnico em Instrumento Musical e Técnico em Regência.

Desse modo, a implantação dos cursos de música do eixo referendado pressupõe, prioritariamente, o atendimento às orientações prescritas no Art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, que tratam da conciliação com as demandas identificadas, e a capacidade institucional da escola ou do sistema de ensino ao qual está vinculada. Nesse sentido, Cordão (2009) destaca ainda que,

A instituição de educação profissional e tecnológica deve assumir-se como centro de referência tecnológica, tanto em relação ao eixo tecnológico de conhecimento no qual atua, quanto para a região onde está situada e onde atuam os seus formandos (CORDÃO, 2009, p.113).

Face ao que aqui foi exposto, pode considerar que as políticas educacionais para a EPT se apresentam como desafios para os sistemas e instituições de ensino no sentido dessas buscarem os mecanismos necessários que assegurem o cumprimento das funções necessárias para atenderem a sociedade, respeitando, inclusive, o que é apontado na legislação.

O intento de concretizar os preceitos e orientações contidos na legislação para essa modalidade de ensino, especificamente a EPTNM em música, foco deste trabalho, exige um conjunto de esforços que envolvem não somente os formuladores

⁸ De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, esse eixo abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais (BRASIL, 2009).

e mantenedores das políticas, mas, sobretudo, os órgãos que a implementam e os sujeitos que, de forma direta ou indireta, dela se apropriam.

Assim, para a compreensão das implicações dessas políticas no âmbito de instituições específicas de música, sobretudo, dos sentidos que os alunos atribuem diante de tais políticas quando implementadas na instituição formadora, busquei, na literatura da educação musical, estudos que investigam a formação profissional em música no âmbito de instituições específicas de música, conforme abordados no tópico a seguir.

2.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA NO CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES ESPECÍFICAS DE MÚSICA

A formação profissional em música tem sido abordada em trabalhos que se ocupam de conservatórios e escolas de música (FUCCI AMATO, 2004; CUNHA, 2009; ESPERIDIÃO, 2002; FREIRE et al., 2006; GONÇALVES, 1993; GREIF, 2007; JARDIM, 2002; KIEFER, 2005; LEITE, 2007; LIMA, 2003; NASCIMENTO, 2003; NEVES, 2009; OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007; PICHONERI, 2006; REQUIÃO, 2002; VIEGAS, 2006; VIEIRA, 2001; 2003) e no âmbito do percurso formativo de estudantes de música (MORATO, 2009; SALGADO; SILVA, 2005; TRAVASSOS, 1999). Esses trabalhos propõem reflexões sobre diferentes dimensões da formação profissional do músico, e se aproximam das instituições que se dedicam a essa formação a partir de enfoques também diferentes.

Gonçalves (1993) realizou um estudo sobre a rede de conservatórios de música em Minas Gerais que se constituiu na década de 50. Através de depoimentos recolhidos e de informações contidas nos documentos que regulamentavam o ensino em conservatórios desse período, Gonçalves (1993) verificou que o ensino ministrado nessas instituições destacou-se pela ênfase dada ao virtuosismo e à execução técnica aprimorada, direcionando-se, nesse sentido, para práticas voltadas à profissionalização do instrumentista.

Fucci Amato (2004) investigou o papel histórico e cultural do Conservatório Musical de São Carlos e o legado por ele transmitido, ao longo de sua existência, às

muitas gerações que por ali passaram. A autora (2004) destacou, no seu trabalho, as ações pedagógicas e musicais que foram implementadas no período considerado “áureo e decadente” dessa instituição, que se caracterizou também pelo rigor metodológico inserido no ensino dos antigos conservatórios (FUCCI AMATO, 2004, p.154).

Viegas (2006), ao investigar as práticas pedagógicas pianísticas desenvolvidas no Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (CEMPJMX), de São João Del-Rei (MG), destaca questões que tratam da história do conservatório e dos saberes musicais legitimados e instituídos como válidos para essa instituição. Enfatiza que o atual programa do curso técnico desenvolvido nesse conservatório promove “um distanciamento da realidade social que estão sujeitos os discentes” e que necessita de uma mudança para “dinamizar a aprendizagem pianística do Curso Técnico do CEMPJMX” (VIEGAS, 2006, p. 88).

Neves (2009), em seu estudo sobre o Conservatório de Música Joaquim Franco (CMJF), em Manaus/AM, teve como objetivo investigar as concepções e práticas pedagógico-musicais que estiveram presentes nesse Conservatório e o seu papel na formação de músicos na cidade de Manaus. Segundo os estudos realizados pela autora, essa instituição foi criada com o propósito de “formar músicos profissionais” e contribuir com o “desenvolvimento cultural e musical” de Manaus, visto que, de acordo com os dados coletados, só existiam professores e escolas particulares de música nessa cidade (NEVES, 2009, p.58). A criação do CMJF expressou, através das pessoas ali presentes, a expectativa de que essa instituição pudesse oferecer curso de formação musical de nível superior, o que não foi possível. Porém, a existência de professores de música e de desenho, bem como a oferta de cursos de música e artes, promovidos pelo CMJF, contribuiu para que, em 1980, a Universidade do Amazonas criasse o Curso de Educação Artística na modalidade de música e desenho. Visto a importância desse fato para a área da música em Manaus, Neves (2009) evidencia que, nas ações das pessoas que fizeram parte do CMJF, “havia sempre um pensamento e uma visão de se preparar meios e caminhos que servissem de base para o futuro, ou seja, para a concretização do curso superior de música” (NEVES, 2009, p. 104).

No que se refere ao modelo de ensino desenvolvido nas instituições de ensino de música na cidade de Belém/PA, Vieira (2001) analisa o chamado modelo “conservatorial” que esteve presente na formação dos professores de música desse local. Esse estudo desenvolveu-se em instituições públicas de ensino de música situadas na cidade de Belém que oferecem cursos profissionalizantes de nível médio com habilitação de Técnico de Música⁹ e cursos superiores de formação de professores de música¹⁰. Por possuírem formações musicais distintas, os referidos cursos “guardam diferenças entre si, na natureza, nos seus currículos e nos objetivos: formar o músico profissional ou o professor de música” (VIEIRA, 2001, p.31).

Para Vieira (2001), o modelo conservatorial refere-se “ao paradigma que orienta o ensino de música em conservatórios” (p. 21), que se constituiu como uma prática hegemônica na formação de músicos profissionais do contexto estudado. A autora chama a atenção, ainda, para o fato de músicos formados em conservatórios terem de atuar como professores, mas que, em razão da ausência de uma formação pedagógica, os espaços de atuação docente para esses profissionais tornam-se restritos (p.235).

Os estudos desenvolvidos por Freire et al. (2006) descrevem a trajetória do Conservatório Mineiro de Música e sua contribuição no que se refere à formação de músicos para atuarem em orquestras de Belo Horizonte. Criado em 1925, o Conservatório Mineiro de Música desempenhou um importante papel na cultura musical de Minas Gerais, o que contribuiu para que, em 1964, fosse incorporado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tornando-se a atual Escola de Música da UFMG. Para Freire et al. (2006), essa escola, além de formar alunos nas diversas áreas da música, possui uma tradição no ensino de criação musical autônoma que vem possibilitando o interesse crescente dos alunos em relação ao curso de composição, fazendo surgir outros questionamentos acerca da área de criação musical por parte dos novos alunos, os quais “buscam alternativas que começam a influir em suas composições estéticas e métodos e trabalho (FREIRE *et al.*, 2006, p.69).

⁹ Cursos oferecidos pelo Instituto Carlos Gomes e pela Escola de Música da Universidade Federal do Pará (VIEIRA, 2001).

¹⁰ Cursos denominados de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música, oferecidos pela Universidade Federal do Pará e pela Universidade Estadual do Pará (VIEIRA, 2001).

Sobre a formação de músicos, em especial para atuação em orquestras, Pichoneri (2006) analisa o processo de formação profissional dos músicos que compõem a Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo (OSM). Pichoneri (2006) descreve que a maioria dos músicos que pertencem à OSM buscou sua formação em conservatórios e escolas de música. A autora destaca que, “embora muitas dessas instituições não tenham seus diplomas reconhecidos pelo MEC”, ainda são conceituadas como um dos espaços mais legítimos para o aprendizado musical (PICHONERI, 2006, p.53).

No tocante à educação profissional técnica em música desenvolvida nos conservatórios e escolas de música no Brasil, Esperidião (2002) discute as mudanças trazidas pela atual LDBEN e pelos documentos normativos dela oriundos, destacando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico na área de artes. Segundo a autora, as mudanças propostas nesses documentos oferecem subsídios para que essas instituições específicas de música possam refletir sobre suas funções dentro do sistema educacional. Esse aspecto vem possibilitar, de acordo com os referenciais, a promoção de “novas interfaces da linguagem musical” (p.71). Tal promoção objetiva ampliar o campo de atuação dos profissionais em nível técnico no sentido de possibilitar uma integração dos projetos pedagógicos desses conservatórios com as orientações dispostas nas atuais políticas educacionais (ESPERIDIÃO, 2002, p.71).

Nessa perspectiva, Nascimento (2003) discute a respeito de como as mudanças requeridas pelas políticas educacionais são inseridas nas concepções e práticas do ensino profissionalizante de música. A autora discorre sobre os aspectos que necessitam ser considerados para a construção das bases que visam o desenvolvimento das competências e habilidades do futuro profissional em música. Nascimento (2003) também destaca que as demandas atuais na educação são de outra ordem e que, para a formação do músico, o atual mercado de trabalho indica que já “não é mais suficiente a mera preparação técnica”, o que sinaliza a necessidade de uma profunda reflexão sobre a formação profissional do músico (NASCIMENTO, 2003, p.74).

As recentes mudanças no ensino técnico em música são também analisadas por Lima (2003). Essa autora apresenta aspectos positivos e negativos contidos na legislação pertinente da educação profissional. Num estudo direcionado às escolas

de música de São Paulo, Lima (2003) discute que a atual legislação educacional tem valorizado de forma eficaz a educação profissional como uma importante área do saber dentro da contemporaneidade, porém, a aplicação de seus dispositivos se configura como complexa de acordo com a realidade pedagógica e sociocultural do país, principalmente em escolas de música como as da capital paulista (LIMA, 2003, p.83-84).

A atuação do professor na educação profissional em música e as reflexões sobre a preparação do sujeito dessa formação escolar são debatidas por Vieira (2003). De acordo com essa autora, as orientações contidas nos documentos do MEC, relativos à educação profissional, destacam o papel do professor como elemento fundamental no processo de preparação do aluno na educação profissional. Vieira (2003) ainda relaciona os princípios que orientam a proposta de educação profissional assinalados no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99 com os princípios que se encontram “intuitivamente” na base das ações dos alunos, tais como: “criatividade, diversidade, multim dimensionalidade, autogestão, entre outros aspectos” (VIEIRA, 2003, p.77). Dessa forma, a autora assinala que as mudanças trazidas pela reforma da educação profissional exigem que os professores desenvolvam uma “consciência reflexiva da prática” e “saberes para apreender e transformar sua prática” no sentido de adaptação a essas mudanças (VIEIRA, 2003, p.78-79).

Sobre a função do ensino técnico na área da música e seu significado para a atuação profissional, destaco o trabalho de Leite (2007), que faz referência aos egressos do Curso Técnico do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN), um colégio público de formação musical situado na cidade de Salvador/BA. Em sua pesquisa, Leite (2007) constatou que as dificuldades e limitações encontradas na formação profissional são provenientes de muitas instâncias, que vão desde o público atendido às políticas implementadas pela Secretaria de Educação local e pelo MEC. No entanto, evidenciou, por meio dos dados, “a importância desta formação na inserção do mercado de trabalho, no desenvolvimento da atividade profissional, e na utilização e ampliação dos saberes” (LEITE, 2007, p.156). A respeito do significado atribuído ao curso do CEDMN, é oportuno assinalar o depoimento de um dos entrevistados da pesquisadora: “para a parte profissional foi importantíssimo. Porque você está em contato com outras

peças que fazem o mesmo trabalho, e aí você acaba aprendendo com eles, buscando informações. Aprendendo de forma diferente [...]” (LEITE, 2007, p.151).

No contexto das escolas livres de música, a formação do profissional em escolas nomeadas como “alternativas” é abordada por Requião (2002), que buscou conhecer os saberes e competências na atividade docente do músico-professor. O estudo possibilitou identificar os motivos que levam os alunos a buscarem sua formação musical nesses espaços, ao verificar que, para eles, a formação de músico popular tem o ensino musical “direcionado às suas atividades imediatas” (REQUIÃO, 2002, p.66).

A respeito de escolas livres de música, Greif (2007), em sua tese de doutorado, analisou como se inserem o sujeito professor e o aluno e como se efetiva a aprendizagem de música no Bandão¹¹ e nas outras atividades da Escola Portátil de Música, esta compreendida como escola “não conservatorial”. Para tanto, a autora aproxima-se de estudos que tratam do funcionamento de escolas oficiais de música e conservatórios no que tange às práticas pedagógicas, os objetivos, os saberes, a cultura dessas instituições e a cultura musical dos alunos dentro do ensinamento do “modelo conservatorial”¹² (GREIF, 2007, p.12).

Cunha (2009), para conhecer as especificidades que caracterizam uma escola de música livre, analisou procedimentos, ações, modelos de ensino e os agentes especializados que estão presentes nessa escola, no sentido de compreendê-la como instituição educativa e espaço reconhecido de ensino de música (CUNHA, 2009, p. 5).

Os trabalhos acima descritos apresentam diferentes formas de pensar sobre conservatórios, escolas de músicas, cursos técnicos, formação e prática profissional de músicos. No caso dos conservatórios, os estudos indicam que esses espaços, apesar de reproduzirem modelos pedagógicos considerados tradicionais, ainda ocupam um papel legitimador de formação musical. As escolas de música que não ministram educação profissional em música são estudadas sob diferentes denominações: escolas livres de música, escolas de música livre, escolas alternativas de música e escola portátil de música. Estas, por sua vez, desenvolvem

¹¹ Termo utilizado pela Escola Portátil de Música para a atividade de Prática de Conjunto, que se constitui em uma grande banda formada por professores e, em sua maioria, por alunos.

¹² GREIF (2007) explica que a expressão “modelo conservatorial” surge dos estudos, análises e críticas sobre a institucionalização, a oficialização e a regularização do ensino da música (p.5). Essa expressão foi utilizada nos estudos de Jardim (2002), Penna (1995) e Vieira (2001).

suas ações pedagógicas de acordo com a realidade em que se inserem, não estando submetidas às disposições legais para seu funcionamento.

A formação de músicos aparece sob múltiplas situações nas instituições específicas de música. Nesse aspecto, os alunos demonstram interesses distintos pela sua formação musical, alguns buscam esses espaços para profissionalizar-se, outros, com objetivo de entretenimento e outros, apenas para atender os anseios da família. Contudo, em se tratando da profissionalização, Lima (2003) adverte que preparar profissionais críticos e reflexivos para uma sociedade em constante transformação torna-se uma ação desafiadora, visto que, como afirma Nascimento (2003, p.74), o “mundo do trabalho” do artista no contexto atual não se desenvolve apenas com a “mera preparação técnica”.

As atuais políticas educacionais para a educação profissional indicam possibilidades de mudanças nas concepções e práticas pedagógicas de instituições de música que ofertam ensino profissionalizante. Entretanto, Lima (2003) adverte que a “generalização conceitual e filosófica” das diretrizes curriculares da educação profissional não corresponde às expectativas vivenciadas nos últimos anos dentro dos cursos técnicos ofertados pelos conservatórios e escolas específicas de música no Brasil (LIMA, 2003, p.84).

Sobre o percurso formativo de estudantes de música, Morato (2009), em um estudo realizado com estudantes dos cursos superiores em música da Universidade de Uberlândia, verificou de que forma esses estudantes, vivendo no curso e no trabalho, estabelecem tais relações e elaboram sentidos que “instituem” a formação profissional por eles vivenciada. Morato (2009) considera que existe no fato de ter que trabalhar e estudar uma “instância instituinte”, pela qual esses alunos por si próprios se formam, na relação com o curso e com o trabalho que exercem (MORATO, 2009, p.207).

Nessa direção, o estudo de Salgado e Silva (2005), investigou o percurso de profissionalização de músicos-estudantes dos cursos superiores da UniRio. Diante de uma variedade de situações que dizem respeito à atuação profissional em música, o autor afirma que a profissão de músico é, antes de tudo, “um exercício multiforme”, posto que “são diversos os conhecimentos, interesses e problemas com que o músico pode lidar” durante o seu percurso formativo (SALGADO E SILVA, 2005, p.5).

Travassos (1999), em seu estudo sobre estudantes de cursos superiores de música de uma universidade na cidade do Rio de Janeiro, verificou alguns aspectos que estão envolvidos no âmbito de “estudar música”, vivenciados no contexto pesquisado. De acordo com o discurso dos sujeitos de sua pesquisa, a autora analisou questões relativas às ocupações, projetos de carreira, experiência cultural dos sujeitos da pesquisa e as escolhas musicais dos mesmos, evidenciando uma diversidade de experiências e formações existentes entre esses estudantes (TRAVASSOS, 1999, p. 142).

A partir de questões sociais inseridas no sistema produtivo do teatro lírico, Coli (2007; 2008) analisa a situação do mercado de trabalho musical erudito italiano e brasileiro para esse contexto. Em seu trabalho, a autora foca o estudo da profissão do cantor lírico e constata que o atual contexto tem se caracterizado pela precarização e flexibilização do trabalho musical, que “emergem como facetas que resultam de um mesmo processo” contido nas transformações do atual mundo do trabalho (COLI, 2008, p.90).

A literatura aqui apresentada indica que os trabalhos que tratam de instituições específicas de música e da formação e atuação profissional do músico são multiformes, considerando as especificidades dessas instituições em relação ao seu projeto pedagógico, os níveis de cursos ofertados e o perfil profissional esperado dos egressos. No entanto, apesar dos muitos trabalhos aqui descritos e dos focos distintos neles contidos, pode-se constatar que esses, em sua maioria, não se relacionam diretamente com a formação técnica de nível médio em música. Por esse motivo, pode-se considerar que ainda são escassos os trabalhos que investigam a EPTNM em música no contexto de instituições específicas de música.

Contudo, convém destacar que os estudos aqui descritos fornecem dados que contribuíram para a compreensão da implementação de políticas educacionais na esfera de instituições específicas de música, uma vez que cada instituição é livre para a formulação de seu projeto pedagógico dentro da realidade na qual está inserida. No que se refere às instituições públicas de ensino de música, grande parte dessas buscam estar em consonância com a legislação específica da área, no sentido de formularem os cursos dentro do prescreve a legislação.

Apresento, a seguir, o entendimento do termo “sentido” adotado neste trabalho, conforme os estudos de Bernard Charlot.

2.3 SENTIDO NA PERSPECTIVA DE BERNARD CHARLOT

O interesse de buscar compreender os sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em música impõe a necessidade de entender o termo sentido presente neste trabalho. Para conceituá-lo, recorri aos estudos desenvolvidos por Bernad Charlot (2000) que tratam da relação com o saber.

De acordo com Charlot (2005), “os estudos que tratam da relação com o saber buscam [...] compreender como o sujeito se categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido a sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma em si próprio” (CHARLOT, 2005, p.41).

O autor afirma que toda e qualquer elaboração teórica sobre a relação com o saber deve partir de fundamentos da condição antropológica, posto que o sujeito nasce inacabado, “em um mundo pré-existente e já estruturado” (CHARLOT, 2000, p.77). Partindo da ideia de que a relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo é uma condição que se estabelece desde o nascimento, uma vez que “nascer significa ver-se submetido à obrigação do aprender” (ibid, p,53), amplia-se a noção de que estudar a relação com o saber é compreender o sujeito como um ser singular e social.

Charlot (2000) assinala que a relação com o saber “[...] é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como ‘conjunto de significados’, mas também como ‘espaço de atividades’, e se inscreve no tempo” (ibid, p.78).

Segundo Charlot (2000), o termo sentido tem sido amplamente utilizado em pesquisas, mas conceituá-lo, de acordo com o autor, não é um exercício fácil. O autor questiona: o que será o sentido estritamente dito? Responde que “é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema” (CHARLOT, 2000, p.57). Esses signos se apresentam de diferentes formas e se encontram em

“um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p.53).

Por essa compreensão, o termo sentido, de acordo com Charlot (2000, 2001, 2005), reside na compreensão do sujeito em relação às atividades que ele desenvolve. Tais atividades envolvem dimensões sociais e humanas e implicam na forma de aprender e se relacionar com o mundo, consigo e com os outros.

Numa análise livre do termo sentido para o campo da linguagem e da interlocução, Charlot (2000) propôs uma tripla definição a esse termo: a primeira definição consiste na ideia de que “têm sentido, uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto” (CHARLOT, 2000, p.56). A segunda definição refere-se ao que “faz sentido para um indivíduo”, o que tem a ver com algo que lhe acontece e que tem relações com outros aspectos de sua vida (ibid). A terceira e última definição explicita que “o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (ibid).

Por tais definições, o autor destaca que o sentido é sempre o sentido para alguém e esse alguém é o sujeito. Ressalta-se, no entanto, que algo pode adquirir sentido para qualquer um de nós, sem que saibamos o verdadeiro motivo que o fez sentido, mas que tal situação já se precede com uma relação. Charlot (2000) busca distinguir o sentido como “desejabilidade”, valor (positivo e negativo), e o sentido como significação. Ele esclarece que, quando dizemos que algo tem sentido para nós, estamos dizendo da importância que isso tem para nós, e que, por isso, a situação ou objeto passa a conter seu valor. No entanto, quando dizemos que “não entendemos nada” sobre determinado enunciado ou acontecimento, esse acontecimento ou objeto não tem significado (ibid, p.57).

A partir da definição de Charlot (2000) sobre o sentido como “desejabilidade” e o sentido como “significação” (p.57), compreendi que o termo sentido está intrinsecamente ligado às diferentes formas pelas quais o sujeito se relaciona com ele próprio, como o mundo e com os outros. A utilização desse termo neste trabalho vincula-se aos objetivos nele propostos e que contemplam os motivos, as expectativas dos alunos em relação a um curso de formação profissional em música e suas possíveis contribuições para a atuação profissional.

3 METODOLOGIA

Como parte essencial de uma investigação, a metodologia define o percurso que a pesquisa irá tomar. Considerando o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho, optei pela realização de um estudo de caso com uma abordagem qualitativa.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (GIBBS, 2009).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco características fundamentais que se destacam nesse tipo de investigação. A primeira consiste em que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural e o pesquisador é seu instrumento principal” (p.48). Os pesquisadores qualitativos têm uma preocupação particular com o contexto de investigação, por entenderem que a ação humana pode ser influenciada e modificada pelo contexto no qual ela se desenvolve.

A segunda característica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), aponta que “a investigação qualitativa é descritiva” (p.48). Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores buscam analisar os dados em todas suas nuances, no sentido de considerar, dentro das possibilidades existentes, os modos como os dados foram apreendidos. Na descrição dos dados, os investigadores buscam abordar a situação de investigação de maneira minuciosa no sentido de examinar detalhes antes despercebidos no contexto do objeto pesquisado.

Em relação à terceira característica, Bogdan e Biklen (1994) descrevem que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Nesse aspecto, os pesquisadores qualitativos visam procurar no campo de investigação as razões e/ou

motivos pelos quais determinadas coisas acontecem. As soluções que possam surgir são resultados, na maioria das vezes, da própria intervenção direta do investigador, que, ao recolher os dados, acaba entendendo profundamente a situação investigada.

A quarta característica da investigação qualitativa refere-se ao fato de que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50). Nesse aspecto, os pesquisadores qualitativos não recolhem dados ou provas com o intuito de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente. “As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

A quinta e última característica, segundo Bogdan e Biklen (1994), é que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Partindo dessa definição, compreende-se que “os investigadores qualitativos estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação” (p.51), com o intento de buscar compreender a natureza, as experiências e as formas como esses sujeitos interpretam o contexto em que vivenciam.

Para Bogdan e Biklen (1994), de acordo com a natureza da investigação, o trabalho poderá enfatizar uma característica em detrimento de outras, ou apresentar todas essas características, se assim se fizer necessário.

3.2 O ESTUDO DE CASO

Por buscar investigar os sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em música para os alunos do CEPMWL, adotei como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Para Yin (2005), esse tipo de estratégia preocupa-se em investigar “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto” (p.5), sobretudo, quando não há uma clara definição dos limites entre o fenômeno e o contexto no qual ele encontra-se inserido.

Ludke e André (1986) afirmam que, quando se objetiva estudar algo singular, que contenha um valor em si mesmo, deve-se escolher o estudo de caso. Essas autoras destacam sete características para essa estratégia de pesquisa. A primeira

característica define que “os estudos de caso visam à descoberta” (p.18). Nessa característica, leva-se em conta que o investigador, partindo de uma perspectiva teórica inicial, necessita considerar o surgimento de novos elementos e outros aspectos que podem ser importantes durante toda a investigação.

A segunda característica, para Lüdke e André (1986), é a ênfase na “interpretação em contexto” (p.18). Como exemplo, numa pesquisa feita na escola, leva-se em conta sua localização, o meio social em que ela está inserida, os recursos humanos e materiais que ali se fazem presentes.

A terceira característica é definida pelo fato dessa estratégia de pesquisa buscar “retratar a realidade de forma complexa e profunda” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.19). O pesquisador, nesse caso, busca revelar as dimensões que se fazem presentes na “situação ou problema, focalizando-o como um todo” (idem).

Em se tratando da quarta característica, Lüdke e André (1986) defendem que o estudo de caso consiste na utilização de “uma variedade de fontes de informação” (p.19). Considera-se nessa característica, aspectos como: a variedade de dados, de informações, de tipos de informantes e de situações variadas aos quais o pesquisador recorre para desenvolver o estudo de caso.

Em relação à quinta característica, Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso permite “generalizações naturalísticas” (p.19). Tal generalização pode ser feita pelo leitor ao associar alguma situação por ele vivenciada com a experiência relatada pelo pesquisador durante a realização do estudo de caso.

A sexta característica reside no aspecto de que o estudo de caso procura “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social” (p.20). Essa característica parte do pressuposto que a realidade social pode ser entendida de diferentes perspectivas, “não havendo uma única que seja verdadeira” (idem).

A sétima e última característica consiste no fato de que estudo de caso utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outras abordagens de investigação. Em se tratando de relatos escritos, o pesquisador atenta-se para que haja “uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso” (p. 20), de modo a ser compreensível para o leitor.

3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizei como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

A entrevista é um instrumento no qual o entrevistador obtém informações do entrevistado relacionadas a um assunto ou objeto específico. Segundo Gil (2009), a “entrevista é uma técnica eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social” (p.63). Para esse autor, a entrevista, quando bem conduzida, possibilita o “esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano (idem).

Na entrevista semiestruturada o entrevistador tem maior flexibilidade para conduzir o roteiro de questões previamente elaboradas, pois permite a reflexão sobre essas questões e, ainda, o acréscimo de outras a respeito do que é proposto ao entrevistado. As questões devem ser “formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.31).

Laville e Dione (1999, p.188) esclarecem que a entrevista semiestruturada consiste em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

O roteiro da entrevista semiestruturada está disponível no Apêndice A deste trabalho.

3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos matriculados nos cursos técnicos do CEPMW constituíram a unidade a ser estudada neste trabalho.

Foram selecionados 13 alunos matriculados em diferentes etapas dos cursos técnicos do CEPMW: alunos do módulo I (alunos ingressantes), do módulo III (alunos que estão na metade do curso) e do módulo VI (alunos em fase de conclusão de curso). A seleção dos alunos em diferentes etapas teve como objetivo

inicial entender os sentidos da EPTNM em diversos momentos do percurso formativo desses alunos. No entanto, não foram encontradas diferenças entre os alunos conforme a etapa do curso em que estavam matriculados.

Para selecionar os alunos matriculados no CEPMWL, primeiramente, entrei em contato por telefone com a direção desse Centro e informei sobre a pesquisa que me propus a realizar. Nesse contato, solicitei que ela me concedesse uma autorização formal afim de que eu pudesse realizar as entrevistas nas dependências internas do Centro, o que foi plenamente autorizado (APÊNDICE B).

No dia em que levei o documento para assinatura da direção, conversei também com as coordenadoras pedagógicas do CEPMWL e aproveitei para fazer uma explanação do projeto de pesquisa. Informei que, de acordo com a data e horário que fossem agendados com os alunos, eu estaria na instituição em horários distintos para a realização das entrevistas com os alunos selecionados.

Após obter a autorização da direção para a realização da pesquisa, solicitei à secretaria do Centro uma relação nominal dos alunos matriculados nos cursos de EPTNM, juntamente com o contato telefônico dos mesmos. Fiz esse contato telefônico e verifiquei os que tinham disponibilidade para participar da pesquisa.

Em função da disponibilidade, foram selecionados 13 alunos, de um total de 20 alunos matriculados nos cursos de EPTNM do CEPMWL. Para preservar suas identidades, elegi nomes fictícios para nominá-los. Os próprios alunos solicitaram que eu escolhesse esses nomes, embora houvesse, dentre eles, aqueles que afirmaram não ver nenhum empecilho do seu verdadeiro nome constar no trabalho. Por precaução, utilizei nomes fictícios para me referir a todos os entrevistados.

3.5 A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Os 13 alunos selecionados foram entrevistados individualmente, no período entre 02 e 08 de junho de 2010. O local para as entrevistas foi escolhido em comum acordo com os entrevistados. A princípio, eu pretendia realizar as entrevistas no próprio CEPMWL, por compreender que o lugar onde os alunos buscam a formação profissional em música pudesse contribuir para o entendimento daquilo que esses

alunos visam no curso em questão. Todavia, em determinados horários do período da minha inserção no campo, alguns alunos tinham compromissos profissionais ou pessoais agendados em horários que antecederiam ou eram posteriores as suas atividades no CEPMWL. Dessa forma, me coloquei à disposição dos alunos para agendar local e horário que melhor lhes conviessem.

Aproveitei, durante o agendamento, para informar que, além do tempo reservado, era necessário assegurar um espaço adequado para as entrevistas, haja vista que interrupções e ruídos poderiam prejudicar a gravação e interferir nas nossas reflexões, o que foi plenamente aceito pelos alunos.

Nenhum dos alunos perguntou sobre o tempo de duração da entrevista. No entanto, no agendamento inicial, informei que se tratava de uma entrevista semiestruturada e que haveria necessidade de eles reservarem um tempo para tal.

Nove das 13 entrevistas foram realizadas na residência dos próprios entrevistados e três foram feitas em uma sala reservada do CEPMWL. Somente uma entrevista foi realizada na minha residência em Macapá. Em virtude de o aluno morar em outro município e, durante a semana, não ter tido tempo disponível para nos encontrarmos, agendamos a entrevista em um final de tarde de domingo.

Na época da realização das entrevistas, constava, entre os entrevistados, um aluno menor de idade. Como a entrevista com esse aluno foi agendada para ser realizada em sua residência, levei uma carta de autorização (APÊNDICE C) aos seus pais para que pudessemos realizar essa entrevista e, a partir dessa autorização, solicitar a cessão dos direitos da entrevista (APÊNDICE D). Depois de assinada tal carta, lembro da mãe desse aluno, que é professora, dizer ao seu filho para prestar atenção na entrevista e responder tudo o que seria por mim perguntado. Reiterei a esse entrevistado (que, por vezes, me chamava de diretora) que minha função ali era de pesquisadora e que as perguntas que lhe seriam feitas tinham como objetivo compor a pesquisa que eu estava realizando, não havendo, com isso, uma relação direta com a função que por mim foi exercida no CEPMWL.

Convém lembrar que o interesse por esta pesquisa surgiu na época em que eu tinha vínculo profissional com o CEPMWL, campo empírico da pesquisa. Minhas experiências estudantis e profissionais nessa instituição foram fundamentais para desenvolver minhas reflexões que culminaram com a realização deste trabalho. Por outro lado, durante minha inserção no campo empírico, procurei manter uma postura

no sentido de me abster de impressões e julgamentos, ora associados a uma realidade por mim conhecida, ora dissociada de um fenômeno que eu necessitava investigar.

Bresler (2007, p. 8), afirma que “torna-se impossível a neutralidade” no âmbito em que o pesquisador integra a realidade que investiga. A partir da proposta do trabalho, conduzi o trabalho no sentido de compreender outros fenômenos contidos no campo empírico a partir da interpretação dos participantes da pesquisa.

Foi entregue a cada entrevistado, antes do início de cada entrevista, uma cópia da Carta de Cessão (APÊNDICE D). Após a leitura da referida carta e concordância do entrevistado, solicitei a assinatura de cada entrevistado e me comprometi a entregar a cópia impressa da transcrição da entrevista assim que eu concluísse esse procedimento, o que foi concretizado posteriormente.

Alguns entrevistados expressaram o desejo de ler a dissertação quando essa estiver disponível. Eu compartilhei com eles esse desejo, me disponibilizando a fornecer uma cópia em CD da dissertação assim que concluída.

As entrevistas duraram, em média, 22 minutos. A entrevista com o aluno menor de idade foi a de menor duração (12 minutos), dada a brevidade de suas respostas. O quadro com dia, horário, local e duração de todas as entrevistas encontra-se no Apêndice E desta dissertação.

3.6 PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na medida em que conclui cada entrevista, iniciei o processo de transcrição dos dados. A fase de ouvir, interpretar e digitar cada entrevista me possibilitou verificar elementos com os quais eu pudesse compreender e posteriormente discutir o que foi por mim coletado, além de manter vivas as lembranças da condução das entrevistas e as situações ocorridas com cada entrevistado.

Szymansky et al. (2004) afirmam que o processo de transcrição de entrevista, quando realizado pelo próprio pesquisador, é considerado uma etapa da análise. Esse processo possibilita que se reviva “a cena da entrevista” e outros momentos que podem ser relembrados pelo pesquisador.

Para Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998), a análise de dados nas pesquisas qualitativas é um processo “complexo, não linear”, que constitui um trabalho de “redução, organização e interpretação dos dados” (p.70). Na instância em que os dados vão sendo coletados, o investigador busca identificar “temas e relações”, possibilitando construir interpretações em um processo que vai se refinando até a análise final (ALVES- MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Após realizar a transcrição, imprimi o texto transcrito de cada entrevista, buscando, na leitura prévia desse texto, identificar e destacar os pontos que eu considere importantes para a análise. Feita a leitura e as correções preliminares de português e de cada transcrição, realizei novamente a impressão e, assim, organizei um caderno que totalizou 118 páginas de transcrição que foram digitadas em fonte arial, tamanho 12 e espaçamento simples.

Em seguida, iniciei o procedimento de categorização dos dados. Tomei como base, no primeiro momento, as orientações de Szymanski et al. (2004), e efetuei anotações às margens do papel, separando as falas dos entrevistados por assunto, com vistas a extrair as inferências secundárias do texto, já que as primeiras realizei quando marquei, no próprio texto, as palavras-chave que poderiam ir ao encontro dos objetivos da pesquisa. Segundo Szymanski et al. (2004, p. 75), o processo de categorização se concretiza pela “imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão”.

O passo seguinte foi elaborar um quadro no qual foram agrupadas as falas dos entrevistados por categorias. Esse procedimento resultou na primeira redução dos dados, que, de acordo com Maroy (2005, p. 123), “é uma parte essencial da análise”, tendo em vista que é necessário “formular um número de opções para decidir, por exemplo, que dados devem ser conservados ou excluídos”, formulação essa constante em todo o processo de pesquisa qualitativa.

Na etapa de agrupar as falas por temas e por terminologias recorrentes, busquei descobrir as categorias que pudessem estar contidas nessas falas, e dessa forma, classificá-las no âmbito de “classes pertinentes de objectos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos” (MAROY, 2005, p.118).

Nessa etapa, me deparei com 112 categorias, que foram reagrupadas em 16 grandes temas. Constatei, nesse momento, que essa categorização não atingia todas as questões e objetivos da pesquisa. Dessa forma, busquei outro tratamento

dos dados, com base nas questões de pesquisa. Retornei aos dados, sublinhando frases e/ou palavras que poderiam ter algum significado para o contexto da pesquisa. Pude perceber, então, que se tratava de um procedimento semi-indutivo, o qual consistiu em “definir categorias gerais de análise derivadas exclusivamente do material ou da problemática, ou de ambos”, e que, por isso, fez-se necessário “ajustar e redefinir categorias” (MAROY, 2005, p. 127).

Elaborei novamente um esquema com as frases e as palavras, que foram comparadas e classificadas de acordo com a frequência e o contexto em que elas apareciam, verificando, com isso, a possibilidade de hierarquização de temas e a constituição e inclusão das subcategorias. Observei, na leitura e releitura dessas frases, perspectivas distintas e semelhantes dentro de um mesmo assunto.

Na fase seguinte, comparei as categorias e as reorganizei dentro de temáticas maiores, a fim de compreendê-las a partir dos objetivos da pesquisa. Nessa fase de comparação e reorganização de dados, houve também outra redução de dados, partindo do pressuposto que essa redução é constituída por “processos de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido” (MAROY, 2005, p. 123). Na conclusão dessa fase, elenquei três categorias e 11 subcategorias.

Assim, foi possível uma categorização mais apurada que propiciou a interpretação e a discussão dos resultados obtidos e a descrição de três temas que englobaram as demais subcategorias desta pesquisa. Nessa fase, elaborei um esquema no qual eu pudesse separar cada um dos temas com os subtemas encontrados nas falas dos entrevistados.

Com o propósito de investigar os sentidos da EPTNM em música para os alunos do CEPMWL, as temáticas levantadas foram assim classificadas: sentido institucional, sentido da formação e sentido da inserção profissional. Definidos os temas e os subtemas, busquei, em seguida, estabelecer o diálogo com a literatura pertinente a tais temáticas. A seguir, apresento a análise de dados.

3.7 SOBRE OS ENTREVISTADOS

Para melhor caracterizar os sujeitos desta pesquisa, recorri a Salgado e Silva (2005), cujo trabalho, realizado com alunos que já atuavam profissionalmente na área da música, conduziu o autor a nominar os sujeitos de sua pesquisa como “músicos-estudantes”. Essa escolha justificou-se por esses sujeitos transitarem em ambientes nos quais se identificam alternadamente por dois “rótulos gerais” e que apresentam competências, compromissos e práticas comuns a essas duas representações sociais (p.8). Por tal justificativa, tomo emprestado o termo por ele cunhado para me referir aos sujeitos desta pesquisa, mas transformando-o em músicos/professores-estudantes, tendo em vista que a grande maioria dos entrevistados atua com a docência.

Na ocasião das entrevistas, foram também coletados dados sobre a idade, escolaridade, atuação, curso e etapa que estuda no CEPMWL, bem como a cidade natal de cada músico/professor-estudante, conforme descrito no quadro a seguir¹³:

¹³ A ordem dos nomes inscritos no Quadro 1 segue a ordem da realização das entrevistas.

Quadro 1 – Dados dos entrevistados.

Sujeito	Idade	Escolaridade	Atuação	Curso no CEPMWL	Etapa do curso	Cidade Natal
João	53 anos	Ensino superior	Professor de Filosofia/Músico	Saxofone	1° Semestre	Macapá/AP
Marta	20 anos	Cursando ensino superior	Professora de música em projetos sociais	Violino	1° Semestre	Macapá/AP
Lucas	17 anos	Cursando o Ensino médio	Músico	Piano	1° Semestre	Macapá/AP
Lázaro	22 anos	Cursando Ensino superior	Monitor de Bandas e Fanfarras/Músico	Trompete	1° Semestre	Macapá/AP
Isaiás	28 anos	Ensino médio	Professor de violão no CEPMWL/Músico	Violão	6° semestre	Macapá/AP
Gabriel	53 anos	Ensino médio	Músico	Piano	3° Semestre	Jari/AP
Betânia	32 anos	Ensino superior	Professora de Canto Coral no CEPMWL	Canto	4° Semestre	Vila Velha/ES
Mateus	26anos	Ensino médio	Professor de Violão no CEPMWL/Músico	Violão	6° Semestre	Macapá/AP
Esther	20anos	Cursando Ensino superior	Professora de saxofone em escola de música particular/ Musicista	Saxofone	2° Semestre	Macapá/AP
Raquel	25 anos	Ensino médio	Professora de Piano no CEPMWL	Piano	3° Semestre	Macapá/AP
Marcos	23 anos	Ensino médio	Professor de Flauta doce do CEPMWL/Músico	Flauta Doce	5° Semestre	Macapá/AP
Maria	39 anos	Ensino superior	Professora de flauta do CEPMWL	Flauta Doce	4° Semestre	Macapá/AP
Pedro	40	Ensino médio	Professor de Piano CEPMWL/Músico	Piano	5° Semestre	Belém/PA

Como pode ser observado no Quadro 1, dos 13 músicos/professores-estudantes entrevistados, oito são do sexo masculino e cinco do sexo feminino, o que caracteriza esse alunado ser, em sua maioria, pertencente ao sexo masculino. A idade entre eles varia de 17 a 53 anos, configurando a diversidade etária entre os mesmos.

Essa diversidade pode estar relacionada ao fato de que a própria legislação da EPTNM não estabelece uma idade limite para o ingresso nos referidos cursos, e,

sim, um nível de escolaridade, de acordo com as “alternativas disponíveis para a articulação da educação profissional técnica de nível médio” (CORDÃO, 2009, p.114), inscritas nos dispositivos legais e pedagógicos das instituições que ofertam essa modalidade de ensino. No caso do CEPMWL, estar cursando o ensino médio ou já ter concluído o mesmo é um dos requisitos indispensáveis para matricular-se nos cursos técnicos dessa instituição¹⁴, o que possibilita o ingresso de alunos de diferentes faixas etárias. Destaco, em relação a esse requisito, as recomendações do Decreto nº 5154/04, Artigo 7º, parágrafo único, referentes à diplomação do técnico: “para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio”.

Somente um dos sujeitos entrevistados ainda cursava o ensino médio. Em relação à formação superior, três alunos já haviam concluído esse nível de ensino e três ainda o estavam cursando quando da realização das entrevistas. De acordo com o perfil dos alunos entrevistados, percebi a vinculação da condição de alunos em que esses se encontram com a condição de profissionais da área, estabelecendo uma “dupla realidade em que vivem como estudantes e profissionais da música” (MORATO, 2009, p.13). No que se refere à profissão dos sujeitos entrevistados, um deles atua como professor de filosofia na rede pública de ensino, sete deles já atuam como professores do CEPMWL e os demais (que totalizam cinco) ministram aulas em outros espaços de ensino musical de Macapá.

Ainda em relação à atuação profissional desses músicos/professores-estudantes, foi constatado que a docência em música é a mais recorrente, principalmente entre as mulheres participantes da pesquisa. Esse fato pode ter ressonância com o fenômeno denominado de feminização do magistério. De acordo com Chamon (2005), a feminização do magistério é entendida como um processo que, por muitas razões, se fez presente ao longo do tempo.

As mulheres vão substituindo os homens na “nobre” missão de educar. Não é, entretanto, uma mudança puramente biológica. Ela se inscreve no campo do simbólico. Na realidade o que muda é o gênero do magistério e não o sexo, de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina (CHAMON, 2005, p. 11).

¹⁴ Esses requisitos encontram-se dispostos nos planos de cursos do CEPMWL (AMAPÁ, 2008).

A questão de gênero trazida por Chamon (2005) para a atividade do magistério não é uma discussão exclusiva dessa profissão. No contraponto do exercício do magistério compartilhado por alguns músicos/professores-estudantes, constatei também que todos os homens entrevistados atuam profissionalmente como músicos, diferentemente das mulheres, que elegeram o magistério em música para sua atuação profissional. Somente uma estudante entrevistada relatou que, além de professora, é também musicista.

O fato da profissão de músico ser exercida em sua maioria por sujeitos do sexo masculino pode ter fundamentações históricas. Conforme O' Neill (apud MATEIRO, 2007):

[...] historicamente na cultura ocidental os homens têm dominado a profissão de músicos e ocupado cargos de poder e privilégio. Antes de 1850 as orquestras se recusavam a empregar mulheres. Pensava-se ser 'impróprio' para uma mulher tocar em público. Mulheres eram tradicionalmente encorajadas a tocar instrumentos como harpa ou piano para acompanhar cantores e tocar em casa para entreter a família e amigos (O'NEILL apud MATEIRO, 2007, p.180).

Mateiro (2007, p. 180), no entanto, considera que “ser o magistério somente uma profissão feminina ou ser músico uma profissão masculina são protótipos que não mais correspondem à realidade atual”. Nesse sentido, Colling (2004), ao abordar a categoria gênero dentro das funções sociais destinadas às mulheres e aos homens, defende a necessidade de desconstruir determinados estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina. E afirma:

Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram o sujeito (COLLING, 2004, p. 29).

Sete dos participantes inscrevem-se em uma realidade local, configurada pelo fato de que eles estudam e trabalham no CEPMWL. Para ingressarem como docentes no CEPMWL, alguns desses músicos/ professores-estudantes participaram de um certame público para a categoria de instrutor musical, tendo em vista que a

categoria de professor de música destinava-se aos detentores do diploma de Licenciatura em Música¹⁵.

Com vista à formação docente do profissional da EPT no local de trabalho, o Parecer nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível técnico, recomenda:

Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível (PARECER nº 16/99, BRASIL, 2005).

Nota-se que o Parecer nº 16/99 abre uma oportunidade para que se considere a contratação desses profissionais sem a habilitação exigida pelos órgãos reguladores da formação em questão, enfatizando a relação do “saber fazer” na EPT com o de “aprender a ensinar”. É por esse respaldo legal que os músicos/professores-estudantes que atuam como docentes no CEPMWL ministram aulas nos cursos de nível básico em instrumento do Centro.

No que diz respeito às mudanças ocorridas pela reforma na EPT, Grabowsky e Ribeiro (2010), chama atenção para a atuação do instrutor e monitor como uma “figura funcional estranha na escola”, contratado por tarefa. O próprio cenário da EPT apresenta possibilidade de ingresso desses “novos agentes educativos (instrutores e monitores) no lugar de professores” (p. 273).

Muller et al. (2009), ao categorizarem diferentes tipos de cargos no mercado de trabalho, classificam o cargo de instrutor como um “cargo intermediário”, que se caracteriza como cargo de assessoramento e apoio (p. 288). Já o cargo de monitor, é classificado como “cargo em treinamento”, destinado a indivíduos que estão em formação ou iniciando uma carreira profissional, tendo, em geral, um contrato com características diferenciadas e tempo delimitado (MULLER et al. 2009, p. 289).

¹⁵ Concurso Público Estadual – Edital nº 001/05, publicado no DOE/AP nº 3530, datado de 01 de junho de 2005, para os cargos de nível Médio e nível Superior da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed).

Outro dado inscrito no Quadro 1 refere-se à cidade natal dos sujeitos desta pesquisa. A maioria dos entrevistados é natural de Macapá. Somente dois músicos/professores-estudantes são provenientes de outra região, tendo esses vindos à capital do Estado do Amapá com o objetivo de buscar melhores condições de atuação profissional e de formação na área da música.

4 O SENTIDO INSTITUCIONAL

Com o objetivo de conhecer os sentidos da EPTNM em música atribuídos pelos músicos/professores-estudantes participantes desta pesquisa, busquei identificar os motivos que se fazem presentes na escolha de uma formação profissional em música. Desse modo, identifiquei nas falas dos sujeitos desta pesquisa quatro aspectos que se relacionam quanto à escolha de um curso de EPTNM em música. Partindo de um sentido amplo, o qual denominei de sentido institucional, esses aspectos, como sentidos atribuídos pelos músicos/professores-estudantes, caracterizam-se da seguinte forma: a instituição regularizada, o ensino de música formalizado, o diploma e o contexto local.

A instituição regularizada é considerada a partir de suas características, de suas funções e de suas ações reguladas em determinado contexto, que, no caso, é abordada no âmbito do CEPMWL. O aspecto do ensino de música formalizado foi analisado a partir da importância que os músicos/professores-estudantes atribuem aos ensinamentos que o CEPMWL ministra ao seu alunado, principalmente quando esses se referem à questão do ensino de teoria musical.

O aspecto do diploma foi analisado na instância do que esse documento vem representar para alguns dos músicos/professores-estudantes. O contexto local também é analisado na esfera das opções existentes em termos de formação profissionalizante em música no Estado do Amapá.

4.1 A INSTITUIÇÃO REGULARIZADA

Conforme antes descrito, o CEPMWL é uma instituição pública de ensino musical que existe há mais de cinco décadas no Estado do Amapá. O quadro docente dessa instituição é composto, na sua maioria, por alguns dos seus ex-alunos e alunos. Essa situação pode ser considerada como um fator que contribui

para a continuidade de práticas de ensino instituídas ao longo do período de existência dessa instituição.

Saviani (2005), ao discutir o conceito de instituição em seus desdobramentos para as ações educativas, afirma que, como uma estrutura material, a instituição é constituída para atender a determinada necessidade humana, e que essa necessidade pode conter um caráter permanente, não se configurando como “qualquer necessidade” (p. 28). Dessa forma, a criação de uma instituição de ensino musical pode ser justificada pela necessidade que os indivíduos inseridos em um determinado contexto sociocultural têm para realizar suas atividades de forma organizada e regulada. Para Saviani (2005, p. 29), “o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea”.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a instituição não se origina de imediato nas instâncias de determinados processos formais, mas, sobretudo, em ações que antes já se realizavam na informalidade e que necessitaram ser instituídas para atender determinada demanda já existente.

Outro aspecto a ser considerado é a vinculação de uma instituição de ensino a um sistema escolar, como é o caso do CEPMWL. De acordo com Cervi (2005), o sistema escolar é compreendido como:

[...] um conjunto de instituições, programas e ações articuladas que se destinam à formação em caráter regular, isto é, sistemático [...]. A educação proporcionada pelo sistema escolar constitui-se e estrutura-se segundo um modelo unitário, um padrão estabelecido, donde a equivalência ao termo “sistema de educação formal” (CERVI, 2005, p.27).

Para Cervi (2005), o sistema de educação formal é definido como um conjunto de instituições e meios de formação de ensino que compõe a estrutura educacional graduada, hierarquizada, oficializada. Possui expressões como: sistema escolar, sistema de ensino, sistema regular de ensino, sistema escolar convencional, sistema educacional e educação institucionalizada. Sua estrutura compreende: finalidades, objetivos, graus, níveis, modalidades, fluxo, certificados (CERVI, 2005, p.27).

Os documentos do MEC que versam sobre as políticas públicas para a EPT consideram que todo e qualquer sistema está historicamente localizado e circunstanciado”, pois, no seu interior, ocorrem movimentos de construção e reconstrução “determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural” (BRASIL, 2004, p.7).

Nesse contexto, a instituição possui determinados atributos que podem interferir na escolha da formação profissional em música para alguns músicos/professores-estudantes.

A escola de música é um lugar adequado para se aprender música. Pode se aprender música particular, em casa, na igreja, tudo bem. Mas a escola de música, ela foi toda regularizada, toda investida para o ensino de música, e, a partir do momento que se tem ela, tem também profissionais qualificados para ensinar disciplinas do curso (Entrevista com Isaías).

Isaías, que também atua como professor de violão do CEPMWL acredita que essa instituição educacional é o lugar onde se tem todo um aparato para ali se desenvolver o ensino de música, sem perder de vista o investimento e a regularização nela ocorrida. Não é excludente, para Isaías, a possibilidade de se aprender fora da escola, porém, ele justifica a importância de se estudar na escola pelo fato de lá existirem profissionais qualificados para ministrar os cursos no CEPMWL.

A escolha pela formação profissional de alguns dos músicos/professores-estudantes também pode ser justificada a partir da perspectiva da instituição de ensino como um ambiente de socialização, na medida em que os sujeitos interagem uns com outros, constroem e participam coletivamente das atividades de ensino propostas pela instituição. Para Mateus, professor de violão do CEPMWL, o sentido de estudar nesse Centro também pode ser atribuído a partir das experiências compartilhadas com pessoas com interesses em comum.

Através das experiências de conviver com outras pessoas, que estão fazendo o curso técnico junto comigo, de viver, de aprender com os outros que são diferentes, muitas vezes, de outras áreas, da área de piano, da área de sax. Então, eu tenho aprendido uns com os outros, e os professores também têm passado pra gente esse conhecimento (Entrevista com Mateus).

Por outro ângulo, Marcos, professor de flauta doce do CEPMWL, reconhece que o sentido da formação profissional não reside somente no que a instituição promove, mas, sobretudo, no que essa formação vem propiciar quando transcende seus princípios, meios e fins e abrange o plano das relações humanas.

Não só do que é oferecido pela escola, mas da experiência que a gente adquire com outros profissionais que também estão buscando o curso. Não só na formação que é oferecida na escola, mas na formação, na experiência que a gente adquire interagindo com os outros músicos do estado, que também procuram o curso (Entrevista com Marcos).

A instituição não é só um lugar cujas ações são “reguladas”, mas, por ter uma função definida, torna-se um lugar que estreita a relação de pessoas com ideais que talvez sejam comuns para algumas delas, como é o caso de Esther, que já atua como musicista e professora de escolas particulares de música em Macapá.

É uma oportunidade gratificante, porque, além de tu estares em um centro junto com outras pessoas que tem interesse o mesmo que o seu, a gente vê na música a vontade de seguir uma carreira musical (Entrevista com Esther).

As falas dos entrevistados indicam que o CEPMWL, como instituição escolar, é um espaço que possibilita a interação social e o compartilhamento de ideais de formação musical e profissional, o que propicia a valorização da experiência musical vivida por cada um de seus alunos.

4.2 O ENSINO DE MÚSICA FORMALIZADO

O fato de estudar em uma instituição regularizada configura-se em sentido na escolha da formação profissional em música. Porém, as ações geradas da instituição, como as peculiaridades que estão circunscritas no ensino de música, parecem elaborar outro sentido na escolha de uma formação profissional em música.

Para alguns dos músicos/professores-estudantes que já atuavam na área da música antes de ingressarem no CEPMWL, o acesso ao conhecimento musical no âmbito da instituição parece dar outro sentido à condução de suas atividades musicais.

Você tem experiências adquiridas fora da escola. Você já tem um conhecimento musical. Muitos músicos, hoje, já têm esse conhecimento, tocam divinamente bem, mas só quando você une essa teoria, ou essa prática à teoria, você tem suporte daquilo que você está fazendo (Entrevista com João).

João, músico atuante e professor de filosofia da rede pública estadual de ensino no Amapá, reconhece que muitos músicos possuem o conhecimento musical antes do ingresso na instituição, mas precisa haver a relação da teoria com a prática para que seja possível embasar aquilo que se faz.

A questão da teoria explicitada por João também foi mencionada por Marcos, como “a parte teórica”. Perguntei a ele se os ensinamentos que ele tinha no CEPMWL poderiam acontecer em outro lugar.

Não tem como aprender isso porque é uma coisa que se aprende na aula, nas salas de aula mesmo, com os professores, com os docentes que são capacitados pra isso. Tem exemplos de colegas que eles têm a formação, que eles têm prática e não têm teoria. E outros que têm teoria e que não têm prática. Por exemplo, em questão de harmonia, de improvisação, em alguns trabalhos que eles fazem, eles sabem fazer, não sabem de onde vem. Se alguém chegar e perguntar: olha, de onde vem isso? Ele não sabe dizer de onde vem. E na escola você aprende saber de onde vem cada coisa, de onde vem cada..., o improviso, como fazer o improviso, de uma harmonização, de como fazer uma harmonização. Então, muito interessante essa parte teórica mesmo. Só na escola oferece (Entrevista com Marcos).

Conforme explicitado por Marcos, “saber de onde vem cada coisa” é um dos sentidos que levam muitos músicos/professores-estudantes a buscarem uma instituição específica de ensino de música. De modo semelhante à ideia de que a instituição é criada a partir de práticas que já existiam em um determinado contexto (Saviani, 2005), parece também existir a ideia de que as experiências e o conhecimento musical que os músicos/professores-estudantes elaboram antes de ingressarem na instituição vão agora se adaptar a conceitos musicais vistos de outra

forma – o ensino de música formalizado. Dito de outra forma, a instituição parece (re)significar os conhecimentos desses músicos/professores-estudantes a partir da fundamentação teórica daquilo que ali se ensina e se aprende. Esse sentido vincula-se diretamente à necessidade que esses músicos/professores-estudantes possuem de saber ler, analisar e compreender uma partitura musical.

Vale lembrar que, em se tratando do ensino desenvolvido em instituições específicas de música, como no caso o CEPMWL, o aluno, além de estudar seu instrumento, “tem a possibilidade de estudar outras disciplinas, como teoria e percepção, história da música, harmonia, contraponto, fundamentais para a prática musical” (PICHONERI, 2006, p.54).

Os termos “teoria” e “parte teórica” mencionados por João e Marcos são aspectos que se referem a uma particularidade de muitas instituições específicas de ensino música, isto é, a ênfase na aquisição de conhecimentos de leitura e escrita musical aliados ao ensino do instrumento.

Gabriel, proveniente do município do Jari, no Amapá, onde também atuava profissionalmente como músico, buscou na escola de música os conhecimentos que considerava necessários para melhorar sua prática.

Eu passei quase um ano lá tocando com uma galera. Eu não sabia ler música, às vezes, eu ia pegar uma música e não conseguia pegar direito. Aí um cara dizia: vai aprender, vai estudar. Então, aquilo ficou na minha cabeça. Quando eu cheguei aqui no Amapá, a primeira coisa que fiz foi procurar a Escola de Música (Entrevista com Gabriel).

Gabriel acredita que, “se você é músico e conhece, sabe ler partitura, tem um conhecimento maior, você passa a ter um respeito maior, perante os músicos, a sociedade”. Na interpretação de Gabriel, saber ler música configura-se como um diferencial para o músico. No seu meio profissional, é um diferencial que possibilita o reconhecimento e o respeito de seus pares. Isso diz respeito ao que sustenta Freidson (apud FRANZOI, 2006, p.26): “as diferentes formas de acesso/controlado do saber produzem diferenças entre o profissional e o leigo e hierarquias no interior do grupo profissional”.

De maneira semelhante a Gabriel, Pedro, que atua como professor de piano do CEPMWL, também identificou seus limites quanto à execução do instrumento e constatou a necessidade de buscar o aperfeiçoamento profissional nesta instituição.

Quando revelou sobre suas práticas musicais anteriores, Pedro descreveu que era “tocar somente de ouvido, ouvindo, compreendendo sons e repetindo, reproduzindo”. No entanto, em determinado momento ele comenta que se sentiu:

[...] limitado pra fazer um trabalho mais técnico, mais cuidadoso. Tinha muito defeito na minha execução no instrumento. Então eu senti o desejo de crescer na música de uma forma profissional, eu queria era estudar na Escola (Entrevista com Pedro).

O desejo de Pedro de crescer profissionalmente o levou a estudar para melhorar a técnica/performance no seu instrumento e, para isso, buscou os ensinamentos no CEPMWL. Quando perguntei se o que ele aprende no CEPMWL aprenderia em outro lugar, ele respondeu negativamente, justificando que,

Só é possível com um professor, você não pode aprender determinadas coisas sem o professor. Você pode é tocar uma música, reproduzir um som que tá no disco, mas você nunca vai aprender a diferenciar o que é uma coisa forte de uma coisa fraca, de um piano e de um pianíssimo, de uma forma de tocar. Você pode saber o que é altura, mas você não vai saber como executar, então o professor te viabiliza o conhecimento da técnica usada para atingir aquele objetivo de alto e baixo, que a gente vê nas peças gravadas (Entrevista com Pedro).

Os conteúdos musicais mencionados na fala de Pedro, quando “revistos” na instituição com a presença do professor, colaboram para que Pedro construa novos modos de ouvir e tocar.

4.3 O DIPLOMA

Existe também, na escolha de um curso de EPTNM, a valorização da obtenção de uma certificação na área da música. Para alguns músicos/professores-estudantes, a aquisição do diploma adquire sentidos a partir do que esse documento possa representar para desenvolver uma carreira profissional na área.

Gabriel compreende que o estudo de música é um processo que requer esforço e um tempo maior de dedicação. Esse esforço empreendido por longos anos é recompensado com a aquisição do diploma.

A formação do músico exige seriedade, estudar música não é fácil. Não se passa muitos anos à toa, já dizia um professor nosso de música. Vim pra cá, porque sei que, se eu concluir tudo, terei meu diploma de músico profissional que muitos dos meus amigos que me mandavam estudar não têm (Entrevista com Gabriel).

Segundo Salgado e Silva (2005), através do diploma pode se constituir um conjunto de “símbolos de prestígio social”, pois é nesse documento que consta e se reconhece uma diferença – ser um “marco simbólico de uma escalada” (SALGADO e SILVA, 2005, p. 266). A obtenção da diplomação como marco de um percurso formativo também é almejada por Pedro, ao expor suas expectativas em relação a obter um certificado de um curso amparado legalmente.

Ter uma certificação reconhecida, aceita pela unidade de ensino, federal e isso te viabiliza, te abre portas. Então, eu estou pensando nas portas que futuramente eu vou ter em outros lugares (Entrevista com Pedro).

O sentido do curso, para Pedro, é elaborado dentro das suas expectativas em relação às oportunidades que poderão surgir mediante ele ter uma certificação com amparo legal.

Ao fazer um curso técnico, o aluno que concluir um curso técnico, o que vai acontecer é que ele vai estar qualificado com um diploma desses, nos concursos que exigirem aquele diploma mínimo. Hoje em dia, no concurso é exigido o mínimo e, se você não tiver o diploma mínimo, você não vai ingressar [no mercado] (Entrevista com Pedro).

No entendimento de Pedro, ter o diploma de técnico em música é o diferencial para ingressar no mercado de trabalho, o que pode ser contestado em determinadas atuações profissionais. Para Franzoi (2006, p. 28), “o diploma profissional é a autorização legal para exercer atividades que outros não podem, pela qual o profissional é separado dos demais”.

Nesse mundo de hoje isso pesa muito, você ter um curso onde você pode provar que ele é reconhecido, que tem registro. Hoje em dia, no Brasil, se você não tem um registro, até como profissional de outra área, você não vai ser aceito, assim como o médico, o advogado têm registro, também os profissionais técnicos de outras áreas, teatro,

técnico de som, técnicos em outras áreas também precisam ter os seus registros (Entrevista com Pedro).

Para Pedro, tanto o curso como o profissional da área têm que ter o registro. Se o curso não tem registro, não há como ser um profissional registrado. Esse registro pode estar vinculado a uma instância formadora ou a um órgão que represente a categoria de profissionais da área.

A Lei nº 3.857, de 22/12/1960, que cria a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB) e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do músico, prevê, no seu Art. 28, que “é livre o exercício da profissão de músico, em todo território nacional” (BRASIL, 1960), desde que sejam observados os requisitos da capacidade técnica e outras condições preconizadas na referida lei. Dentre esses requisitos, consta, como forma de habilitar o músico para o exercício profissional, que esse seja aprovado em exame prestado perante banca examinadora, constituída de três especialistas, no mínimo, indicados pela Ordem e pelos sindicatos de músicos do local e nomeados pela autoridade competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social (Art. 28, Lei nº 3.857).

Nota-se, de acordo com a referida lei, que, para o exercício profissional do músico, não há obrigatoriedade de se fazer o curso que “tem registro”, qual confere a expectativa de Pedro. No entanto, é no fato de poder fazer um curso que, no seu entendimento, possui “registro”, que esse curso passa a ter sentido, na medida em que Pedro pretende avançar para outros níveis de formação na área.

Então, meu objetivo é ter o meu registro, estar qualificado, pra que as portas não estejam fechadas pra mim, porque eu quero avançar pra atingir outros objetivos como bacharelado, mestrado e até doutorado no piano (Entrevista com Pedro).

O objetivo de Pedro em obter registro parece ser vinculado a se formar em um curso com reconhecimento legal e, dessa forma, também conseguir um registro em alguma entidade profissional de sua área, que pode ser a OMB. Isso pode caracterizar, ainda que de forma implícita, um anseio “duplamente” manifestado.

Ao esclarecer sobre as diretrizes de cursos de graduação no Brasil, o Parecer nº 136/2003 (BRASIL, 2003), chama a atenção para as atribuições das instâncias que regulamentam os cursos e que fiscalizam as profissões que são regulamentadas.

Uma coisa é a atribuição da área educacional de definição de diretrizes para a organização, funcionamento e supervisão dos sistemas de ensino e das escolas, em termos de diretrizes para a estruturação curricular dos cursos [...]. Outra coisa é a atribuição dos órgãos de fiscalização do exercício profissional, no que se refere às atribuições principais e à ética profissional. Não cabe ao órgão profissional definir condições de funcionamento de cursos e de programas educacionais. O que lhes compete é definir as atribuições profissionais correspondentes a partir da respectiva lei de regulamentação da profissão [...]. (PARECER n° 136/2003, BRASIL, 2003, p.4).

Conforme o anseio de Pedro, pode-se considerar que fazer um curso que tenha registro é uma questão da área educacional, enquanto que obter o registro para atuação profissional é questão a ser tratada por órgão de fiscalização do exercício profissional, que, no caso de Pedro, que é músico atuante, é a OMB.

No entanto, paradoxalmente ao desejo de Pedro, existe a situação de que, para gozar do livre direito de exercer a profissão do músico, não se faz necessária a obtenção de um registro ou inscrição na OMB. Ao mencionar profissionais que têm registro, como o médico e o advogado, e de forma circunstancial, reconhecer que técnicos vinculados à área da música precisam garantir os seus registros, Pedro parece não considerar que o “saber fazer” em música, muitas vezes, confere a legitimação e o reconhecimento sociocultural da profissão de músico, sem que, para isso, o indivíduo seja formado em alguma instituição e passe pelo “filtro regulador do diploma” (MORATO, 2009), ou esteja registrado em alguma associação profissional para o devido exercício (COLI, 2007; MORATO, 2009; SALGADO E SILVA, 2005).

Como uma situação bastante recorrente na cidade de Macapá e em muitas cidades brasileiras, a atuação do músico profissional independe de qualquer autorização de conselhos, associações e órgãos que possam estar amparados na forma da lei para a devida fiscalização, contrariando, desse modo, o disposto no artigo de 16 da Lei nº 3.857/1960 – que cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação da profissão: “Os músicos só poderão exercer a profissão depois de regularmente registrados no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura e no Conselho Regional dos Músicos sob cuja jurisdição estiver compreendido o local de sua atividade” (BRASIL, Lei nº 3.857/1960).

Essa estrutura “frágil” na qual se sustenta a OMB vem sendo discutida sob o enfoque da sua não legitimação social para a categoria dos profissionais da música e a sociedade civil como um todo (MORATO, 2009; SALGADO e SILVA, 2005).

Para o entendimento preliminar dessa não legitimação social da OMB, considera-se que, “dentre as funções soberanas do Estado”, encontra-se a referida função jurisdicional, que incumbe ao Poder Judiciário o pleno exercício de missão pacificadora diante das relações sociais (CAPORLINGA, 2008, p. 3). Desse modo, ao rever arguições apresentadas em algumas instâncias jurídicas brasileiras questionando a função da OMB quanto à regulação da profissão de músicos, Salgado e Silva (apud MORATO, 2009) justifica a isenção do Estado nesse caso, pelo fato de inexistir um interesse público em relação à fiscalização da atividade profissional do músico.

O exercício da profissão de músico prescinde de inscrição junto ao conselho de classe, pois além de assegurado o direito constitucional à livre manifestação do pensamento, isentando-o de censura prévia, inexistente um interesse público a justificar o policiamento da atividade, mercê da falta de potencialidade lesiva a terceiros (SALGADO e SILVA apud MORATO, 2009, p. 55).

Para reforçar as questões legais assinaladas, no dia 01 de agosto de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF), por unanimidade de votos, desproveu o Recurso Extraordinário (RE) 414426, de autoria do Conselho Regional da OMB de Santa Catarina. Segundo o entendimento do Plenário do STF, “o exercício da profissão de músico não está condicionado ao prévio registro ou licença de entidades de classes” (BRASIL, 2011). Ao negar o provimento do RE, a relatora do processo avaliou que não há qualquer risco de dano social, pois “não se trata de uma atividade como o exercício da profissão médica ou da profissão de engenheiro ou de advogado” (BRASIL, 2011)

Por esse enfoque interpretativo, sobre a ausência de uma legitimidade maior referente à profissão de músico, é que esta “configura-se uma profissão de pouco prestígio com fraco poder de aglutinação e controle social” (MORATO, 2009, p. 55). Parafraseando Salgado e Silva (2005), como a condição do diploma e/ou da inscrição em uma entidade profissional não se verifica para o trabalho no campo da música, o próprio sentido do curso de EPTNM em música do CEPMWL pode ser contestado “em termos de sua necessidade” (SALGADO e SILVA, 2005, p. 265) e das perspectivas a partir dele geradas, como o aspecto do “registro” mencionado por Pedro.

4.4 O CONTEXTO LOCAL

A busca pela formação profissional também é vista pelos sujeitos desta pesquisa a partir do contexto das políticas e práticas locais que justificam a existência de cursos de formação profissional em música.

O fato de o Estado do Amapá abrigar um curso técnico de música e buscar mecanismo para autorização de seu funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação é tido por alguns músicos/professores-estudantes como um avanço significativo, tendo em vista anseios referentes à formação profissional em música na própria região.

A cultura do estado, desde 1980 pra cá, é de formação de profissionais, ela vem se arrastando devido o curso não ter um reconhecimento. Quando eu entrei em 98, eu vi vários colegas meus, colegas estudantes de piano, desistir do curso por saberem que o curso não era reconhecido. Quando eles descobriam que não tinha esse reconhecimento, que a escola não tinha esse registro no MEC, então eles se desanimavam e desistiam do curso porque eles achavam que era perda de tempo (Entrevista com Pedro).

De acordo com Pedro, a formação profissional em música no Amapá, nas últimas décadas, se estabeleceu em uma cultura com limites para o avanço da área, um quadro que pode ter se caracterizado pela falta de reconhecimento legal dos cursos do CEPMWL. Essa situação, na opinião de Pedro, contribuiu para a desistência dos alunos, pois, para esses, não haveria sentido em continuar estudando sem a garantia do reconhecimento do curso.

Fazer um curso que se encontra regulamentado dá sentido para Pedro continuar com seus estudos: “dá até um motivo, mais um incentivo pra gente, sabendo que o nosso curso é um curso reconhecido, não é um curso de indigente” (Entrevista com Pedro).

Por outro lado, Isaías observa também o avanço que a cidade teve com a entrada de instituições que promovem formação em nível superior em distintas áreas.

Há pouco tempo, se eu não me engano, uns 20 anos atrás, não tínhamos faculdades em Macapá. Hoje, está cheio delas por aqui, em cada esquina se tem uma. A cidade cresceu e houve a necessidade de formação. Não demora muito, chegam cursos também na música, dança e outras áreas que aqui precisa (Entrevista com Isaías).

Nesse contexto, a expectativa de Isaías, portanto, é de criação de cursos superiores em música. Essa questão parece indicar possibilidades para a área da música, dentro da compreensão de que, na medida em que a cidade cresce, surgem demandas de profissionais em diversos segmentos da sociedade, nos quais a formação profissional se faz necessária. Para Isaías, a possibilidade de chegada na cidade de Macapá de cursos superiores na área da música, assim como de outras áreas, é um aspecto considerado como perspectivas de formação.

O curso técnico, nesse âmbito, parece que não atende, por si só, uma formação profissional para a área e se configura dentro de um contexto local que necessita de níveis mais elevados de formação para atender parte das demandas que podem surgir. Nesse sentido, alguns músicos/professores-estudantes não descartam a existência de um curso de EPTNM em música, mas reconhecem que o contexto local necessita da formação superior na área, devido à carência que a cidade e o CEPMWL apresentam em termos de profissionais habilitados nesse nível de formação.

Raquel, professora de piano do CEPMWL, compreende os limites da formação profissional em música no contexto local da seguinte forma:

Como nós não temos muitos privilégios em relação à graduação na área da música, mas nós temos excelentes profissionais, e nem por isso deixamos de ser bons profissionais porque não temos graduação, acredito que possamos ser tão bons quanto outros profissionais. Só que eu acho assim, que nós precisamos um pouco mais que outros profissionais que tem aí pra fora, que é a graduação. Existem até outros meios para ser ofertado no estado, com recurso da parte de material, de livros, ou seja, esses privilégios nós ainda não temos aqui. Então, é o que torna uma deficiência para nós como profissional. O curso técnico sempre vai precisar do curso superior (Entrevista com Raquel).

Quando perguntei a Gabriel sobre qual seria a formação necessária para que o indivíduo pudesse ser considerado como profissional da música, ele também fez alusão à formação superior em música.

A formação seria melhor se fosse a licenciatura em música. Mas, como aqui no estado a gente ainda não tem, infelizmente, essa área ainda está muito carente desses profissionais daqui (Entrevista com Gabriel).

Integra-se a esse quadro, no contexto local para a formação de profissionais na área da música, a necessidade da existência de um campo que possa (re)significar a existência de um curso de EPTNM no âmbito local. A vivência dessa realidade é constatada por Mateus e Marta:

Precisa formar um campo musical sólido aqui em Macapá, isso está muito solto. Não tem espaço para as pessoas que se formam, acho que não tem condições para trabalhar, onde trabalhar. As escolas públicas hoje não oferecem condições para os profissionais (Entrevista com Mateus).

Eu acredito que ele [o Centro] tem toda sua situação reconhecida pelo MEC e isso contribui, mas eu acho que em parte, para a formação. Por exemplo, se hoje o estado abrir um concurso para monitores de flauta, de violino, de piano e exigir o nível superior, muita gente não vai ter, porque o estado não oferece isso. Agora, se ele abrir e colocar como requisito alunos que possuam o curso técnico, formados no técnico e tal, aí sim, vai contribuir muito (Entrevista com Marta).

Marta, que atua como professora de música em projetos sociais considera o CEPMWL importante para a formação dos músicos amapaenses. No entanto, descreve algumas limitações que os cursos de EPTNM no contexto local podem representar, quando se refere aos requisitos para um possível ingresso como docente no serviço público estadual.

Outro fator preocupante relacionado à existência de uma formação profissional em música de nível técnico no contexto local é a falta de um campo de atuação profissional em música, tanto para os alunos egressos dos cursos do CEPMWL como para os músicos profissionais, conforme problematizado por João:

Tem muito músico bom em Macapá mesmo, mas eu pergunto: os alunos que saíram da escola, estão onde esses alunos? Eu fico pensando na oportunidade deles, porque eles sabem que podem ter oportunidade deles se manifestarem. Um exemplo: um festival de saxofone, os alunos que saíram, sabe que não foram muitos, mas foram o suficiente para fazer um festival de apresentação com o saxofone. Os tecladistas, os pianistas, onde estão? Não tem ninguém pra estimular, ficam onde? E quem tem piano? Nem todo mundo que termina a escola tem piano em casa, não tem, mas ele pode ir pra escola como aluno lá estudar, e no dia da apresentação, um show, um festival, ele tá lá se apresentando. Quer dizer, falta ainda um espaço a esse músico que se forma, que termina, dentro da sociedade para que ele seja inserido nesse contexto cultural musical na nossa cidade. Falta isso aqui ainda, bastante mesmo (Entrevista com João).

Coli (2007), ao descrever as funções que as instituições específicas de música exercem na preparação do profissional da música, comenta que essas acabam por “responder a um tipo de oferta voltada para a formação do virtuosismo técnico e da compreensão intelectual da música” (p.95). Na concepção da autora, essa formação poderia ser propiciada como um “instrumento de nivelamento para as desigualdades sociais e musicais”, mas acaba resultando em uma imagem de função “protetora” imprimida por esses conservatórios e instituições musicais, que pouco contribuirá em relação ao “encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho” (idem).

O processo de transição do aluno na saída da instituição de ensino para o mercado de trabalho é ressaltado por Laflamme e Babier (1993, apud TROTTIER, 1998), ao caracterizarem a existência de interdependência e relações de autonomia entre o que os autores denominam de “sistema educativo e sistema produtivo”. Essas características se fazem presentes na medida em que “o sistema educativo não tem como função formar a mão-de-obra, como também, o sistema produtivo não existe de início para integrar os alunos”, egressos de distintos níveis de formação (p.152).

Em relação a um contexto local que se caracteriza pela escassez de políticas de formação e atuação profissional para a área, encontra-se também em Coli (2007) a definição de que “a profissão do músico é construída pela incerteza profissional, isto, é, ensejando a substituição da certeza do período de formação pela incerteza do ambiente do mercado” (p.95).

Para João, essa situação do contexto local pode ser compreendida na medida em que,

O músico tem que encontrar o caminho dele e não tem em Macapá, não adianta. Você ouve falar nas bandas em Macapá que trabalham com música, são aquelas conhecidas, a Polícia Militar, o Bombeiro, as igrejas evangélicas que trabalham muito sobre isso. Pouquíssimas entidades trabalham com música de qualidade que você vê, mas tem (Entrevista com João).

5 O SENTIDO DA FORMAÇÃO

Nesta categoria são analisadas as falas dos músicos/professores-estudantes que sinalizam a concepção de que a EPTNM em música é parte de um processo formativo, que se constitui por etapas de formação. Partindo dessa perspectiva, o sentido da formação é compreendido em duas instâncias: a primeira que se refere à EPTNM como etapa de formação e a segunda que trata da relação do curso com a atuação profissional.

5.1 A EPTNM COMO ETAPA DE FORMAÇÃO

Além da importância de fazer um curso com reconhecimento legal em uma instituição específica de música, a EPTNM do CEPMWL é tida, para a maioria dos músicos/professores-estudantes, como uma etapa de formação que se inicia na conclusão do nível básico em música. Para Raquel e Marcos, a EPTNM em música parece elaborar um sentido de continuidade da formação do nível básico em música que eles primeiramente cursaram.

No nível técnico, eu já fui relembrar e também aprender outras coisas que eu não conseguia absorver no curso básico. Então eu consegui adquirir este conhecimento, que antes eu sabia, porque os outros me falavam, e agora eu já sei. O professor me instruiu, o professor me esclareceu muitas dúvidas, os professores de diversas disciplinas. Então, ele contribuiu para eu esclarecer aquilo que eu já sabia, porque, com o decorrer dos anos, muitas vezes, a gente esquece muita coisa (Entrevista com Raquel).

No básico, ele [o aluno] trabalha bem, mas no técnico é onde tu vai se aperfeiçoar mesmo no teu instrumento. No básico, você adquire o conhecimento de trabalhar, mas não é um conhecimento técnico. No técnico você aprende a fazer arranjos para outras músicas, para casamentos. Geralmente, pede uma música, faz um arranjo para mim, você pega uma música, você aprende a fazer arranjo. Aprende a fazer música para coral, quem trabalha com coral, você aprende várias coisas. Porque, se não, fica só trabalhando num barzinho. No curso básico, fica só trabalhando no bar, fazendo harmonização de primeira, quinta, primeira, só isso (Entrevista com Marcos).

O nível básico, que é nominado como formação inicial pela legislação da EPT, é também mencionado pelos músicos/professores-estudantes pelo fato de que foi concluindo essa etapa de formação que os mesmos tiveram acesso aos cursos de EPTNM do CEPMWL, o que leva a considerar que o curso básico é tido como preparação para o curso técnico.

Vale lembrar que, de acordo com os planos de cursos da EPTNM em música do CEPMWL, o ingresso nesses cursos acontece mediante a aprovação do candidato em processo seletivo para tal, constituindo a formação musical de nível básico¹⁶ dessa modalidade um aspecto indispensável para o acesso ao referido curso.

Quando perguntei, durante as entrevistas, sobre o ingresso no curso de EPTNM em música, a maioria dos músicos/professores-estudantes reportou-se aos cursos de nível básico dessa instituição, sem fazer distinções quanto às formas de ingresso por níveis, tal como relatado por Mateus e Gabriel:

Eu vi a oportunidade de entrar na Escola Walkíria Lima [...]. Mas, para eu entrar no curso de violão, eu tive que me inscrever em flauta e conseguir passar no teste de seleção. Depois que estudei um ano, eu pedi para me transferirem para o curso de violão. E consegui. (Entrevista com Mateus)

Tentei duas vezes para conseguir uma vaga. No segundo ano tinha vaga para acordeon, então agarrei a oportunidade. Acho que estudei um ano e meio o acordeon e, depois de muitas solicitações, consegui o que eu queria realmente, estudar piano. E até hoje eu faço piano (Entrevista com Gabriel).

Para esses músicos/professores-estudantes, conseguir uma vaga no CEPMWL no curso que vinham pleiteando exigiu um maior esforço da parte deles, na medida em que tiveram que fazer um curso que não era seu curso preferencial.

Segundo Pedro, a possibilidade de conseguir uma vaga no curso de piano do CEPMWL lhe gerou grande expectativa, haja vista as dificuldades encontradas quanto ao ingresso do público adulto nos cursos de nível básico do CEPMWL.

¹⁶ Terminologia do curso utilizada pelo CEPMWL. A atual legislação da EPT refere-se a esse nível como cursos de Formação inicial e continuada de Trabalhadores (BRASIL, 2004).

Eu fiz o teste, tive que estudar por fora com uns amigos uma peça lá pra poder apresentar, pra ver se eu conseguia a vaga. Então, já tinha uma idade, não era tão jovem, já não era criança, que a criança tem a facilidade de entrar, porque tem tempo pra estudar. Lembro-me que os professores diziam que eles recebiam mais criança no CEP porque as crianças tinham mais tempo pra estudar, e eles davam oportunidade mais pra elas (Entrevista com Pedro).

Uma situação de que Pedro se recorda diz respeito a uma realidade retratada pelos professores do CEPMWL quanto à preferência pelo público infantil. Esse aspecto apontado por Pedro parece se justificar em razão do tempo de duração dos cursos do CEPMWL, que compreende um período de oito anos entre o nível básico e os cursos técnicos de EPTNM. Tendo em vista o tempo de duração de cursos superiores em nível de graduação na área da música, de, em média, quatro a cinco anos, pode-se considerar que o tempo de duração dos cursos do CEPMWL é um período relativamente extenso em comparação com outros níveis de formação na área, e que, talvez, aí resida uma justificativa pela preferência ao público infantil para ingresso nos cursos do CEPMWL.

Nesse caso, Marcos, que iniciou seus estudos no CEPMWL ainda quando criança, avalia que o curso básico foi fundamental para seu ingresso na EPTNM do CEPMWL:

Fiz o ensino básico, a partir do ensino básico que continuava para o técnico, eu pretendia terminar o meu curso, que seria, no caso, os 10 anos de curso, do curso básico ao técnico. Na minha cabeça, nesse tempo ainda era, é que o técnico fazia parte do básico e eu não tinha muito, não sabia muito da importância do técnico. Hoje eu sei da importância do técnico e, se eu não tivesse feito o básico, hoje eu não entraria no técnico (Entrevista com Marcos).

Marcos sugere que, sem os conhecimentos aprendidos no curso de nível básico em música, as condições para o seu ingresso no “técnico” seriam menos favoráveis. No que se refere às atribuições do curso de nível básico da EPT, Lima (2003) assinala:

A educação profissional de nível básico é uma modalidade de educação não formal, com duração variável, e não está sujeita a regulamentações curriculares. Ela confere ao aluno conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho,

conferindo-lhe, no final do curso, o direito de obter um certificado de qualificação profissional (LIMA, 2003, p. 82)

Os cursos de nível básico e técnico que o CEPMWL promove são compreendidos por João como integrantes de um “ciclo musical” que o aluno percorre ao longo de sua vida estudantil no CEPMWL. Para João, a conclusão desse ciclo na escola é importante para a escolha dos alunos em dar seguimento a uma carreira profissional na área da música.

[...] o curso técnico é importante porque ele finaliza um ciclo musical do aluno dentro da escola e, a partir disso, para a parte profissional, para a faculdade, já depende do aluno continuar e se tornar um professor de música ou um maestro já com esse conhecimento todinho que o curso técnico lhe dá. Daí a importância de concluir o ciclo todinho numa escola que oferece tudo isso (Entrevista com João).

Assim como João, Betânia, que atua como professora de canto coral do CEPMWL, também acredita que o curso é “uma etapa importantíssima”, principalmente para aqueles que almejam fazer uma licenciatura na área da música, pois, como questiona:

[...] Como alguém vai ingressar numa licenciatura sem ter aquele conhecimento básico e em nível médio técnico? Porque é inaceitável alguém entrar numa licenciatura sem saber tocar um instrumento, sem saber fazer uma boa leitura musical, não tem cabimento (Entrevista com Betânia).

Para Betânia, é necessário que o indivíduo tenha um conhecimento tanto no instrumento como na teoria musical para que ele possa ingressar em curso superior de música. Essa afirmação de Betânia foi acrescentada quando lhe perguntei sobre a contribuição dos cursos de EPTNM em música para o seu alunado. Tendo em vista o Parecer nº 024/2008 CEE/AP, os cursos de EPTNM em música do CEPMWL foram estruturados no formato de “terminalidade”¹⁷, ou seja, correspondente à qualificação profissional. Todavia, a resposta de Betânia sinalizou que o curso também se configura como um curso “sem terminalidade”¹⁸, para objetivar estudos

¹⁷ Ver o prescrito na Resolução nº04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2005).

¹⁸ Idem.

subseqüente, como a formação superior em música. Por essa concepção, a EPTNM em música tende a se caracterizar como uma etapa de formação do músico profissional.

O curso técnico oferecido pelo Centro Profissionalizante em Música Walkíria Lima é um curso muito importante, é um curso sério, é um curso que veio para contribuir e muito para a formação dos músicos amapaenses. O fato da gente dizer que é preciso uma complementação, que é preciso o nível superior, não quer dizer que esse curso não seja importante. Muito pelo contrário, são etapas da formação de um músico, de um profissional, de um professor, de um docente. A gente tem o básico, que é aquele, o início, é quando o aluno começa a entender, começa a aprender toda a base musical; o técnico já vai trabalhar mais a técnica mesmo em si, ou um pouco mais aprofundada, e a licenciatura, se caso algum dia a gente vier a ter, vai ser o complemento daquilo que a gente já tem (Entrevista com Betânia).

De acordo com Betânia, a EPTNM não somente aprimora os conhecimentos que se aprende no nível básico em música, mas possibilita que, nesse processo, seja gerada uma perspectiva de preparação para outros níveis de formação na área. O entendimento de Betânia direciona para a concepção de que a formação é um processo contínuo, que se apresenta e se retroalimenta em diferentes etapas da vida do indivíduo.

De modo semelhante, João entende a formação como um processo contínuo dentro do desenvolvimento profissional do indivíduo. Ao afirmar a necessidade do profissional da música estar constantemente se aprimorando em sua área de atuação, João parece valorizar a formação musical como um processo que deve se estender ao longo da vida, como acontece com outras áreas de atuação profissional.

O músico profissional é igual a um médico, um professor. Você não tem que parar de ler, estudar, continuar estudando, executando, buscando se aperfeiçoar, buscando outras formas de apresentar música. Então, se é profissional, tem que continuar aprendendo mais e a gente não aprende tudo (Entrevista com João).

João afirma ainda que, se lhe fosse proporcionada a oportunidade de chegar à faculdade, ele gostaria de fazer “pelo menos o bacharelado” na área da música. O anseio de João parte da noção de que o sujeito tem que se considerar, como ser humano, ser inacabado (Freire, 2003), já que, a cada dia, ele deve partir em busca

de novos conhecimentos através da interação entre seus pares e, também, no meio social no qual se encontra inserido. Essa interação o motiva a buscar uma formação contínua e também o mobiliza na procura de novas soluções para seus anseios e desejos.

Numa perspectiva diferente, Marta concebe que os cursos de EPTNM em música não atendem determinados contextos para a atuação profissional em música.

A gente sabe que, hoje, exige bastante, não são só os cursos técnicos que estão valendo. Infelizmente, já passou essa época. Então, a gente precisa, precisaria ter realmente algo mais a fundo, como o curso superior em música. O que não tem aqui. Então, até que você fosse pra outros estados pra querer trabalhar em uma escola, alguma coisa, não adiantaria só o curso técnico. Até porque, nos outros estados, você tem esses cursos. Então, se eles têm esses cursos, eles vão exigir pessoas qualificadas pra isso (Entrevista com Marta).

O fato de Marta constatar que necessita de uma formação superior em música no contexto local indica que o curso de EPTNM é uma formação que parece não ser válida para que ela possa se qualificar no nível profissional que o mercado pode vir a exigir.

Na opinião de Betânia, a EPTNM em música se configura como parte de uma formação contínua.

Tudo parte de um processo de formação, o curso técnico faz parte dele. Haverá necessidade de uma formação especializada, eu digo assim, de um conhecimento mais aprofundado, eu acho que aí entra o curso superior (Entrevista com Betânia).

Nessa direção, Isaías, que cursa o nível superior em outra área de conhecimento, compreende que a EPTNM em música do CEPMWL é o início de um processo que poderá desencadear a criação de cursos de formação superior em música na cidade de Macapá.

Apesar de eu já estar fazendo um curso superior, na questão da música, o curso técnico realmente é só o primeiro passo. A gente espera logo poder fazer, pelo menos, uma graduação em música, na área de música. E tudo o que vier de música é proveitoso pra gente,

o que vier de curso de música, graduação ou até mesmo cursos de extensão, é proveitoso (Entrevista com Isaías).

Percebe-se, de acordo com Isaías, que, para o contexto em questão, não somente um curso superior se faz necessário, mas cursos de outros níveis como formação contínua dos músicos locais. Esse também parece ser o entendimento de Lázaro, que atua como monitor de bandas e fanfarras em escolas públicas do município de Macapá, ao comparar o curso da EPTNM em música com a formação superior da área, comentou o seguinte:

Eu faço o curso técnico, porque ele é como se fosse o curso superior de música, é o topo que temos agora. Mas creio que isso vai ajudar a ter um curso superior, quem sabe, acho que essa é a ideia (Entrevista com Lázaro).

Na busca da formação contínua, e pelo fato do contexto local não possibilitar ainda a formação superior na área da música, alguns músicos/professores-estudantes acabam migrando para outras áreas de formação superior, sem declinarem do desejo de um dia fazer uma formação superior em música.

Eu curso artes na UNIFAP [Universidade Federal do Amapá]. [...] tem outras áreas que eu estou visando, estou cursando. Quero me formar. Hoje é mais viável esperar um curso superior em música. Espero que não demore, mas que venha (Entrevista com Lázaro).

Quero terminar o curso de pedagogia e poder ir atrás de uma licenciatura em música, ou um bacharelado até mesmo em saxofone, para dar continuidade na minha área, no curso que eu estou fazendo (Entrevista com Esther).

Consegui aquele curso da Plataforma Freire, foi em artes, mas eu pretendo fazer também licenciatura em outro estado, licenciatura em flauta doce. Porque, tendo uma licenciatura, eu posso ir até para uma sala de aula (Entrevista com Marcos).

De acordo com as falas aqui analisadas, percebi que os músicos/professores-estudantes buscam nos cursos da EPTNM no CEPMWL a base para progredir para outros níveis na área da música. Ainda que alguns desses músicos/professores-estudantes estejam fazendo curso de graduação em outras áreas, eles anseiam pela

formação superior em música e revelam o desejo e a necessidade de buscar essa formação, nem que para isso necessitem se deslocar do Estado.

5.2 O CURSO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Para alguns dos músicos/professores-estudantes desta pesquisa, fazer uma formação profissionalizante em música significa a possibilidade de conjugar os conhecimentos aprendidos no curso com a atividade profissional que já exercem no campo da música. A formação profissional tende a produzir sentidos dependendo de como esses músicos/professores-estudantes “articulam o que aprendem no curso com o que vivem nas múltiplas possibilidades de atuações profissionais em música e nos diversos espaços onde essas atuações acontecem” (MORATO, 2009, p. 165).

Como sujeitos em constante aprendizado, esses músicos/professores-estudantes também têm uma trajetória de formação que vincula-se a suas experiências. Ao fazer um curso técnico, muitos desses sujeitos anseiam por respostas aos desafios vivenciados nas suas atividades profissionais, bem como, esperam ser instrumentalizados para realizar um trabalho com resultados satisfatórios.

Os planos de cursos de EPTNM em música do CEPMWL tiveram sua aprovação com o Parecer nº 024/2008 do CEE/AP. De acordo com esse Parecer, o CEPMWL obteve autorização para ministrar dez cursos dentro de linhas formativas descritas no eixo tecnológico “produção cultural e design”, conforme proposto pelo CNCT.

Os cursos técnicos aprovados pelo referido Parecer foram na área de canto, instrumento musical e regência. Na linha de formação de técnico em instrumento musical, os cursos autorizados a funcionar nesse nível no CEPMWL foram: clarinete, contrabaixo elétrico, flauta doce, piano, trompete violino, violão popular e violão erudito.

De acordo com o Parecer nº 024/2008 (AMAPÁ, 2008), o currículo dos cursos de EPTNM do CEPMWL é composto por um “núcleo comum”, que se constitui pelas disciplinas fundamentais para todas as linhas formativas dos cursos técnicos em

música do CEPMWL (ANEXO A), e um “núcleo fundamental”, que reúne a parte prática do estudo de um instrumento, regência e canto. A carga horária total do curso ficou definida, de acordo com o Parecer nº 024/2008, em 1.200 horas, distribuídas em 960 horas para as disciplinas do “núcleo comum” e 240 horas para as disciplinas do “núcleo fundamental”. Para o cumprimento dessa carga horária, o curso se estrutura em seis módulos, a serem realizados em semestres consecutivos, sendo um semestre para cada módulo.

Na compreensão dessa estrutura do curso, o sentido de fazer um curso de formação profissional pode ter relação direta com a atividade profissional dos sujeitos desta pesquisa, pois se considera o fato de todos eles já atuarem profissionalmente em música, sejam como músicos sejam como docentes. Para Maria, professora de flauta do CEPMWL, o curso parece lhe trazer novos elementos para sua atuação profissional.

A gente, às vezes, se acostuma com aquilo que sabe, se acomoda, mas o curso trouxe uma nova visão pra que a gente trabalhasse com aquilo que a gente tem na mão. Não se prender muito assim na questão só teórica, mas muita questão prática, de improviso, principalmente, resgatar aquilo que o aluno já traz com ele também, aquele pouco conhecimento que já está ali enraizado no dia a dia do aluno e trabalhar com essas questões (Entrevista com Maria).

Morato (2009), que na sua investigação buscou compreender como os alunos, vivendo no curso e no trabalho, vão estabelecendo relações e produzindo sentidos que instituem a sua formação profissional em música, afirma que, “ao ampliar e/ou aperfeiçoar os seus conhecimentos em música, os alunos elaboram uma diversidade de sentidos que instituem transformações no modo como vão se (re)construindo como profissionais” (MORATO, 2009, p.176).

Na perspectiva da (re)construção como profissional é que Maria parece atribuir sentidos ao curso, na medida em que é possível a relação do conhecimento construído nessa formação com a atividade que ela vem realizando como docente. Esse sentido também é elaborado por Raquel:

Muitas vezes, na minha aula, os alunos chegavam pra me perguntar determinadas coisas e eu não sabia. Parte dessas coisas, desses assuntos, hoje eu sei por que foi me repassado no curso. Ou seja, hoje eu já saberia responder a eles muitas coisas, que, às vezes, eu tinha que buscar com outro professor (Entrevista com Raquel).

Para Raquel, o curso lhe deu suporte para ter mais autonomia na sua atuação profissional, na medida em que ela foi percebendo que algumas de suas dúvidas iam sendo dirimidas no decorrer do curso.

Betânia, por sua vez, encontrou novas possibilidades de articulação da atuação profissional com o curso que escolheu fazer.

A minha área específica é coral, regência coral. Mas, como a Walkíria estava oferecendo cursos de canto lírico, e o canto lírico, as técnicas do canto lírico, eu poderia utilizar lá no meu trabalho, como técnica vocal para coral, então, eu me interessei em fazer canto lírico, técnico em canto lírico, para poder ter mais uma ferramenta de trabalho já na minha área (Entrevista com Betânia).

Como desenvolve atividades como regente coral, Betânia encontrou no curso outros instrumentos de trabalho e fundamentação para suas atividades docentes. Essa contribuição do curso também foi mencionada por Isaías:

Me ajuda no coro, a questão da prática de conjunto, que também ajuda bastante nessa parte de desenvolvimento musical, tocar em grupos, tocar com outros, também com orquestra. E realmente é uma emoção muito grande poder cursar essas disciplinas. E essas disciplinas me dão o suporte, me deram o suporte pra eu não só aprender como aluno, mas ter base de como ensinar depois pra outras pessoas também (Entrevista com Isaías).

Por outro lado, alguns entrevistados também identificam limitações do curso em relação aos conhecimentos nele adquiridos. Essas limitações estão relacionadas aos ensinamentos que os músicos/professores-estudantes tiveram durante o curso. Sob tal entendimento, alguns dos entrevistados apresentam sugestões para se repensar o currículo do curso de EPTNM em música do CEPMWL, tal como abordado por Marta:

[...] nas séries iniciais, que é o curso básico, a gente detém muito a questão, claro que é importante, sem dúvida, a parte primordial. A questão da teoria com a prática, a gente precisa aprender. Mas, eu acho que a questão da história da música, a questão dos compositores e tal, é uma pesquisa que a gente tem que fazer separado, mas que só entra no curso técnico. A gente poderia tomar uma base lá desde o começo. Tratar dessa questão junto. Até a questão também do canto coral, que às vezes a gente tem só lá pro técnico. Acho que deveria dar uma ênfase maior. A gente poderia

estudar num âmbito geral um pouquinho de cada coisa. Não deixar assim para outras séries. Tem gente que se prende só na teoria e na prática, fica aquilo [...]. Tem gente que é bom na prática, tem gente que é bom só na teoria. Então, acho que deveria haver uma conciliação para que a gente pudesse promover isso para que os alunos pudessem estudar isso desde o começo. Eu acho essa falha (Entrevista com Marta).

A sugestão de Marta parece partir da dificuldade por ela sentida quanto à integração de outras disciplinas na sua formação profissional, pois considera que o curso de nível básico em música ministra duas disciplinas: teoria musical e o instrumento do curso do aluno. Para Marta, o ideal é que algumas das disciplinas ministradas nos cursos de EPTNM já pudessem ser contempladas no curso de nível básico, ainda que fossem alguns conteúdos pertencentes a tal.

Esse aspecto do curso considerado negativo por Marta é também mencionado por Lucas:

Eu acho que o início do curso básico deveria ser formado com a história da música, com estruturação da partitura musical, tudo isso. Porque pra gente ver só no curso técnico fica meio estranho pra gente, porque é tudo é novo. Dá um início, logo, de ponto de partida no curso básico, pra que, quando chegar no curso técnico, não se tenha tanta dificuldade. Tem também a questão da técnica nos instrumentos. Tem professor que reclama com o aluno, porque eles não aprenderam no curso básico, quando chega ao técnico o aluno apanha muito pra isso (Entrevista com Lucas).

Pedro, que, na época da entrevista, encontrava-se no penúltimo semestre do curso, lembra o que nele aprendeu:

Aprendi a técnica de solfejar, melhorar meu canto com outros professores, a parte teórica também, a regência também, teve curso de regência. Tivemos também harmonia, além do curso de piano, instrumento, também estudei harmonia aplicada, harmonia funcional, harmonia tradicional, coral, e foi muito difícil porque é um estudo muito puxado, porque você tinha que assimilar a matéria que cada professor estava trazendo pra você. Então nós estudamos tudo isso: composição, regência, regência de coral, composição de banda também, harmonia popular, MPB e foi isso aí (Entrevista com Pedro).

As disciplinas elencadas por Pedro integram, em sua maioria, a estrutura curricular que orienta as práticas pedagógico-musicais de conservatórios, escolas específicas de músicas e também cursos superiores na área da música. Ainda que,

para a maioria dos músicos/professores-estudantes, o curso técnico seja entendido como um aprimoramento do curso de nível básico se considera que as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de EPTNM em música do CEPMWL aproximam-se do contexto curricular vivenciado nos cursos superiores de música, o que vem representar para Pedro o sentido de um “estudo muito puxado”.

Pelo curto período de implantação dos cursos de EPTNM em música no CEPMWL, Marcos compreende que se trata de um processo gradativo em relação a possíveis avanços que o curso vai necessitar apresentar.

O curso técnico é ainda, como se fosse, um adolescente ainda, está crescendo. Mas vai chegar um momento em que o ensino da música vai precisar avançar. Ainda se está naquela de que só é músico quem é virtuoso, está muito assim ainda. Hoje todo mundo só tem que ter tocado erudito, piano tem que ser erudito, flauta tem que ser erudito, violoncelo tem que ser erudito, e hoje o que a gente vê não é só isso (Entrevista com Marcos).

Ao mencionar aspectos como virtuosismo ou o ensino do instrumento com ênfase na chamada música erudita, Marcos aponta para algumas discussões existentes em torno do chamado “modelo conservatorial” (JARDIM, 2002; PENNA, 1995; VIEIRA, 2002). Ao analisar algumas escolas oficiais e instituições específicas de ensino de música que seguem esse modelo de ensino, esses autores indicam a necessidade de se haver, na base de ensino dessas instituições, um maior compromisso com a realidade cultural brasileira.

Por tal entendimento, o avanço esperado por Marcos é consoante com a proposta de Penna (1995, p.111) sobre a necessidade de “ultrapassar as fronteiras do conservatório”. Marcos parece ainda manifestar sua preocupação em relação à distância existente entre seu curso e a realidade cultural da região onde vive.

O curso de flauta doce é muito voltado para o erudito, e isso é um problema, porque o Estado é muito popular, a cultura do Estado é muito popular, muito mesmo. A gente não vê muitos trabalhos assim de eruditos, os trabalhos que a gente faz são mais na escola, apresentação, a gente não vê muito isso (Entrevista com Marcos).

A opinião de Marcos sinaliza a necessidade de uma maior aproximação entre o CEPMWL e a cultura local, tendo em vista que as atividades artísticas da instituição parecem ocorrer apenas no âmbito institucional, de modo desvinculado do

contexto cultural de que faz parte a instituição e que pode representar certo entrave na formação musical dos alunos.

Marcos, ao considerar que é um problema o curso de flauta do CEPMWL se caracterizar como erudito, considera também a necessidade de haver uma maior integração dos alunos do CEPMWL com o ambiente externo, o que pode ser propiciado com uma possível vinculação da organização curricular dos cursos do CEPMWL com a realidade cultural do Estado.

Para Coli (2008), um dos aspectos que caracteriza o limite pedagógico das instituições específicas de música é a ênfase no trabalho puramente técnico da habilidade no instrumento, desvinculando o contexto cultural e psicológico do processo de formação do aluno (COLI, 2008, p.93). Nesse sentido, como sugestão de melhoria para o curso, João, talvez influenciado por sua atuação como professor de filosofia, apresenta a importância de se estudar os aspectos sociais e filosóficos da música no curso técnico.

Principalmente a filosofia, o que a música consegue mudar na sociedade? O que é que a música consegue mudar na personalidade das pessoas? Então, são coisas que nós deveríamos estudar. Se já tem o conhecimento básico, é mais fácil trabalhar a sociedade, trabalhar as mudanças na personalidade, as questões sociais que estão na sociedade hoje; também diz respeito à música, porque ela tem uma história (Entrevista com João).

A atual matriz curricular dos cursos de EPTNM em música do CEPMWL não contempla disciplinas consideradas humanísticas, algumas das quais integram a matriz curricular da educação básica, como o caso das disciplinas de filosofia e sociologia. Embora essas disciplinas não tenham relação direta com a função dos cursos de EPTNM em música, João acredita que, para uma formação profissional em música, o aluno precisa ter acesso a tal conhecimento, como forma de ampliar sua visão de mundo e da realidade em que se insere. Desse modo, essa situação recai na “ausência de alguns dos principais elementos humanistas para a formação e cultura geral do músico” (COLI, 2008, p. 93).

Considerando que os cursos de EPTNM em música integram o conjunto de ações políticas implementadas pelo MEC, fazem-se necessário assinalar, nessa instância do sentido da formação para os músicos/professores-estudantes, algumas

das orientações contidas para o ensino técnico no âmbito de organizações internacionais.

Nesse sentido, destaca-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), que apresenta propostas para a formação e aprendizagem ao longo da vida, especificamente a formação profissionalizante.

A Unesco foi criada em novembro de 1945 para fomentar a cooperação intelectual internacional. Em colaboração com o governo da República da Coreia, esta organização promoveu, em abril de 1999, o II Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional, com o tema “A aprendizagem e a formação durante toda a vida: uma ponte para o futuro”, realizado em Seul (República da Coreia). Teve como foco central promover um foro de reflexão para renovar os princípios de planejamento político do ensino técnico e profissional, dialogando com os problemas do emprego e outras dissidências problemáticas sócio-econômicas que surgem com o século XXI (Unesco, 1999).

De acordo com Pronko (2000), o II Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional foi entendido como um marco consensual de ação na área de formação técnica e profissional tornando válido atentar para as recomendações desse congresso¹⁹, mesmo que essas não possuam um “caráter de obrigatoriedade para os estados e membros” (PRONKO, 2000, p.24). Desse modo, parte-se da perspectiva de que:

[...] O ensino técnico e profissional, como parte integrante da aprendizagem ao longo da vida, está chamado a exercer uma função determinante nesta nova era, como instrumento efetivo para atingir os objetivos de uma cultura de paz, um desenvolvimento sustentável e respeitoso com o meio ambiente, uma maior coesão social e uma cidadania internacional²⁰ (UNESCO, 1999a, p.3).

¹⁹ Segundo o relatório da Unesco do Congresso referendado, as “Recomendações” são organizadas em torno de seis temas eixos: 1- As novas demandas do século XXI e as dificuldades que colocam ao ensino técnico e profissional; 2- Melhoramento dos sistemas para o ensino e formação ao longo da vida; 3- A inovação no processo de ensino e formação; 4- Ensino técnico e profissional para todos; 5- Evolução do papel dos governos e outros setores implicados; 6- Intensificação da cooperação internacional no âmbito do ensino técnico e profissional (PRONKO, 2000).

²⁰ No original “...la enseñanza técnica y profesional, como parte integrante del aprendizaje a lo largo de toda la vida, está llamada a ejercer una función determinante en esta nueva era, como instrumento efectivo para alcanzar los objetivos de una cultura de paz, un desarrollo sostenible y respetuoso con el medio ambiente, una mayor cohesión social y una ciudadanía internacional” (UNESCO, 1999, p. 3).

Para que isso ocorra, é necessário que haja uma integração entre o ensino geral e profissional, entendendo a educação como um “processo contínuo e vitalício de aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, competências e habilidades” (UNESCO, 1999, p. 4).

O sentido de integração contido nas orientações da Unesco parece ter sido interpretado no Brasil como a articulação da educação básica com a EPT, tal como abordada no Decreto nº 5154/04 e reiterada na Lei nº 11.748/08 (BRASIL, 2004; 2008).

No eixo que se refere ao “Melhoramento dos sistemas para o ensino e formação ao longo da vida” (UNESCO, 1999, p.5), o documento aponta a necessidade de desenvolver ações como “flexibilizar os programas de estudo, oferecendo contínuos pontos de entrada, saída e reintegração ao sistema”, na observância de que a formação e aprendizagem ao longo da vida “é uma viagem com vários caminhos” e o ensino técnico e profissional é peça fundamental da “viagem” (UNESCO, 1999, p.7).

Há nesse eixo uma questão central quanto à necessidade de se haver diálogo entre os sistemas de ensino, as instituições que ofertam cursos de nível técnico e educadores, empregadores e os alunos. Essas propostas expressam o fundamento e o entendimento de que a EPT deve promover ações que possam dinamizá-la no sentido de alicerçá-la em diferentes etapas de formação do indivíduo. As orientações da Unesco buscam também apresentar, de forma ampla, os objetivos de cursos de nível técnico e as perspectivas neles contidas para a formação do indivíduo dentro de uma cultura de formação de cidadania, de integração social e de um contínuo processo que refere-se ao respeito aos valores éticos, políticos, sociais e ambientais. Esses atributos devem integrar a base das competências e habilidades que são requeridas e propostas em cada área de conhecimento e formação profissional.

No fulcro das discussões sobre a reforma da EPT, as inquietações por parte daqueles que desenvolveram ações junto à Setec e ao MEC convergem com as recomendações da Unesco.

No centro das preocupações daqueles que pensaram o ensino técnico, sempre esteve presente o fazer, o trabalho manipulativo, a indústria, a preparação e qualificação para o mercado. Apesar das reformas ocorridas e das intenções patrióticas, pouco ou nada se

discutiu ou se procurou contemplar sobre as necessidades ou a respeito da formação integral do aluno, do cidadão, do indivíduo (BRASIL, 2003, p.9).

Em se tratando da formação para a atuação profissional, segundo Coli (2008), o que existe na realidade é uma “lacuna formativa”, já que não se oferece ao músico, durante sua formação escolar, uma instrumentalização necessária para uma “realística inserção no mercado” (COLI, 2008, p. 93).

No que tange os aspectos positivos do curso, alguns músicos/professores-estudantes consideram que, diferentemente do nível básico, no qual eles estudaram a teoria musical e o instrumento musical, no curso de EPTNM em música, eles tiveram acesso a outras áreas de conhecimento da música. Na opinião de Isaías, a inserção de novas disciplinas, como história da música, estruturação musical, canto coral, entre outras, elaborou outro sentido à sua formação profissional.

O curso contribuiu muito sim, nessas questões que eu tenho falado. Questão de novas disciplinas que eu pude conhecer e enriquecer mais o meu currículo musical, mais a minha linguagem musical, poderia dizer assim (Entrevista com Isaías).

6 O SENTIDO DA INSERÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nessa última categoria são apresentados aspectos relacionados ao sentido da inserção e atuação profissional discutidos por alguns músicos/professores-estudantes. Como abordado recorrentemente nas pesquisas de Franzoi (2006), Morato (2009) e Salgado e Silva (2005), que tratam de percurso formativo de estudantes, é importante analisar o que os participantes da pesquisa vislumbram como possibilidade profissional real no campo da música, no sentido de relacionar tais perspectivas com as políticas locais existentes.

Percebi, de acordo com as falas de alguns músicos/professores-estudantes, que esses trazem consigo concepções pessoais sobre o que acreditam ser necessário para reconhecerem-se e serem reconhecidos como profissionais da área que o curso se propõe a formar.

Nesse contexto, as ideias discutidas pelos sujeitos da pesquisa indicam que o sentido da inserção e atuação profissional vincula-se às questões que dizem respeito às suas expectativas profissionais, à relação da preparação com a integração profissional e àquilo que esses músicos/professores-estudantes entendem a respeito de “ser profissional” na área de música.

Sobre as expectativas profissionais, essas foram discutidas no âmbito do que os músicos/professores-estudantes apresentam como perspectivas futuras quando concluírem o curso. O aspecto da relação de preparação com a integração profissional é analisado no enfoque da sua inserção no contexto do mercado de trabalho local e nas possíveis contradições existentes entre o que alguns músicos/professores-estudantes buscam no curso e o objetivo nele contido. Para análise do que os músicos/professores-estudantes entendem por “ser profissional” da música, foram consideradas questões relacionadas ao reconhecimento profissional no contexto das políticas locais e à inserção profissional desses músicos/professores-estudantes.

6.1 AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Alguns músicos/professores-estudantes, além de considerarem a possibilidade de articulação dos conhecimentos apreendidos no curso com a atuação profissional, consideram também a profissionalização na área sob diferentes perspectivas.

As expectativas profissionais apontadas por alguns dos músicos/professores-estudantes permitem também compreender o conceito de campo de inserção nas ideias de Laflamme e Baby (1993, apud TROTTIER, 1998, p. 152), ao afirmarem que, o campo de inserção reside na “intercessão de três entidades profissionais: a preparação, a transição e a integração”.

Para Laflamme e Baby (1993, apud TROTTIER, 1998, p. 152-153), a preparação profissional tem a ver com os conhecimentos transmitidos aos jovens nas instâncias formadoras com o objetivo de habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Quando transformados em qualificação, esses conhecimentos são legitimados por um diploma que lhes confere “um certo poder no mercado de trabalho” (p. 152). Em relação à transição profissional, esta se caracteriza pela procura de emprego e por “um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego e a procura de emprego, medidas de empregabilidade, etc.) (idem). Na sequência, vem a fase da integração profissional, ou a fase de “situações de espera em relação ao acesso a um emprego” (p. 152). Essa fase também se caracteriza por “situações de marginalização, ou de exclusão do mercado de trabalho, ou da precariedade de emprego” (p. 152-153).

A abordagem conceitual assinalada por Trottier (1998) contribui para entender de que modo essas “entidades profissionais” se fazem presentes para alguns músicos/professores-estudantes, partindo primeiramente de discussões contidas nas expectativas profissionais que esses sujeitos possuem.

Nesse sentido, as expectativas mais recorrentes nas falas dos participantes desta pesquisa se direcionaram para quatro aspectos: o primeiro corresponde ao desejo de se tornar um músico profissional; o segundo refere-se ao desejo de

desenvolver trabalhos autorais na área de música; o terceiro aspecto revela a intenção de alguns estudantes em tornarem-se docentes, inclusive da própria instituição em que estão se formando; o quarto e último aspecto referem-se à ascensão profissional que alguns músicos/professores-estudantes buscam no campo musical.

Quando perguntado sobre suas expectativas profissionais após concluir o curso, Lucas, que é estudante do curso de piano e o mais jovem de todos os músicos/professores-estudantes entrevistados neste trabalho, logo se reportou ao desejo de se “tornar um pianista, um maestro e tocar em uma orquestra sinfônica” (Entrevista com Lucas). No entanto, peço que me responda se o curso atende as suas expectativas profissionais, e ele acrescenta:

Atende em parte. Porque no caso, eu que queria me formar em pianista, mas aqui não tem o curso profissionalizante. Só o técnico. E com isso a gente não pode seguir a carreira. Só ficar no colégio mesmo (Entrevista com Lucas).

Pela situação apresentada, percebi que a expectativa profissional de Lucas de querer seguir uma carreira de músico, não pode se concretizar na esfera da formação do curso em que ele vem fazendo no CEPMWL. Ao afirmar que no contexto local não há curso profissionalizante para que ele se forme pianista, Lucas parece não considerar o curso de EPTNM como um instrumento de formação profissional de sua área. Nesse caso, a fase da preparação profissional identificada por Trottier (1998) não é identificada por Lucas através do curso, por ele não concebê-lo como um aspecto de profissionalidade.

Para Lucas, a ideia de um curso profissionalizante em música pode estar voltada para a formação superior na área, ou seja, o bacharelado em instrumento musical. Com isso, no mesmo instante em que Lucas tem a expectativa de vir a ser pianista ou maestro, a situação da inexistência de cursos superiores na área no contexto local parece nele ter gerado um estado de acomodação que se refere ao fato dele “ficar” tocando somente no CEPMWL.

No caso de Maria, sua expectativa profissional corresponde ao fato de querer atuar como musicista, não só no âmbito do trabalho que desenvolve como docente, como também, em suas atividades ligadas à igreja. Para tanto, ela espera obter no curso:

[...] condições para tocar melhor meu instrumento [flauta] e também desenvolver grupos musicais com meus alunos. Também gostaria de atuar no meu instrumento no louvor da igreja, mas isso é adiante, talvez com a criação de grupos (Entrevista com Maria).

A possibilidade de se inserir e atuar como musicista em algum grupo musical atuante no serviço público local também corresponde às expectativas profissionais de Esther para quando concluir o curso:

[...] através dele [o curso], poder ingressar também em um concurso de banda militar, ou qualquer banda. Esses grupos, realmente, que são visados profissionalmente aqui no Amapá, que são as opções que nós temos, de poder entrar e de poder atuar, junto com os outros profissionais que já trabalham lá (Entrevista com Esther).

As expectativas profissionais de João se direcionam a ter um trabalho próprio:

Na realidade eu penso muito, como todo músico, primeiramente, ter um trabalho meu, mostrar um trabalho meu sobre música. Acho que todo músico, quando termina uma escola, não menosprezando os outros pormenores, que tiveram oportunidade que eu tive tardiamente, mas me esforcei bastante pra chegar até onde cheguei, é de realmente mostrar um trabalho (Entrevista com João).

João revela a intenção de realizar um trabalho artístico musical para mostrar os conhecimentos aprendidos durante sua formação, ao mesmo tempo em que reconhece todo o esforço empreendido nessa formação. Ainda que se configure como uma expectativa, desenvolver um trabalho próprio após concluir o curso transmite uma ideia do sentido da inserção profissional que João almeja ter.

Na mesma linha de desenvolver um trabalho próprio, Raquel traz consigo a expectativa de produzir material pedagógico para a área.

Gostaria de me profissionalizar na área da música, para depois eu subir, poder trabalhar na parte assim de editar, de publicar, trabalhos para crianças, porque eu gosto disso, eu já fiz muita coisa em relação a isso, assim. Atividades pra facilitar o aprendizado da criança, na área da musicalização, do piano (Entrevista com Raquel).

Como possibilidades de atuação profissional, as expectativas profissionais apontadas por João e Raquel podem estar associadas às formas de trabalho na

atual configuração do mercado musical (COLI, 2007). De acordo com essa autora, o atual mercado musical configura-se pela necessidade de o músico ser o seu próprio gestor de negócios, no sentido de fazer suas próprias escolhas em relação ao setor em que pretende atuar.

No entanto, essas escolhas nem sempre estão condizentes com o que é ensinado durante o curso em questão. A expectativa de Raquel, de desenvolver material pedagógico na área, pode ter surgido a partir de alguma necessidade pedagógica que ela tenha percebido como docente da instituição, não que o curso em si, através de seu atual currículo, tenha lhe preparado para atuar na área por ela citada.

As expectativas de João e Raquel parecem ir ao encontro das ideias de Vieira (2003), quando afirma que, se atentar para uma escola especializada em música e seus alunos, vai se verificar que aspectos como “criatividade, diversidade, multidimensionalidade, flexibilidade, autogestão” (p.77) integram a base de ações de seu alunado, que “intuitivamente fazem suas buscas” (idem).

Parece estar contido nas expectativas de João e Raquel um sentido de criatividade e autogestão para a atuação profissional, ainda que a ideia de desenvolver um trabalho próprio não tenha relação direta com que eles vêm aprendendo no curso.

A docência em música é também tida como expectativa profissional de alguns músicos/professores-estudantes. Ao perguntar para Esther sobre suas expectativas profissionais, ela, que já atua como musicista e professora de escolas particulares de música em Macapá, respondeu que “era poder dar aula” (Entrevista com Esther). Pelo fato de Esther já ministrar aulas de música, percebi que sua expectativa pode estar direcionada para o aspecto de que, com o curso, ela consiga “regularizar” sua situação, apesar de a formação docente não ser o objetivo desses cursos. Contudo, as expectativas profissionais para Esther também se voltam para outras possibilidades de inserção profissional no contexto local:

Através dele [o curso], poder ingressar também em um concurso de banda militar, ou qualquer banda. Esses grupos, realmente, que são visados profissionalmente aqui no Amapá, que são as opções que nós temos, de poder entrar e de poder atuar, junto com os outros profissionais que já trabalham lá (Entrevista com Esther).

Esther acredita que, através do curso de EPTNM em música, ela pode conseguir se inserir no campo profissional da música dentro das possibilidades existentes na área no contexto local.

João, que é professor de filosofia, além de querer realizar um trabalho próprio, traz consigo outra expectativa: a de ser professor de música, conforme justificado por ele:

[...] eu acho que a gente tem carência de professor aqui, a nível técnico. Eu espero, que com a minha conclusão do curso técnico, as portas possam se abrir para mim, que eu possa trabalhar até mesmo na escola, ou em outro lugar, em qualquer outra escola por aí, essa é minha expectativa (Entrevista com João).

Pode-se observar, de acordo com a expectativa de João, que alguns dos músicos/professores-estudantes vislumbram a possibilidade de atuar como docente na própria instituição formadora, ainda que o curso que fazem não seja direcionado para esse fim.

Para alguns dos músicos/professores-estudantes que já atuam como docentes no CEPMWL, o que eles esperam com o curso é obter uma ascensão profissional na área. Pedro, por exemplo, almeja ter:

[...] Emprego, outras oportunidades de emprego, empregos maiores, talvez fazer outros concursos em outros estados, ou ter um emprego melhor, ou então uma projeção maior nacional (Entrevista com Pedro).

Pedro acredita que o curso de EPTNM pode propiciar oportunidades de emprego em um nível mais elevado em relação ao emprego que ele atualmente possui como docente do CEPMWL. No entanto, o que ele não considerou, talvez por desconhecer este fato, é que a maioria dos estados da federação oferta cursos superiores de música e que, por isso, o sentido da inserção e atuação profissional a partir dos cursos de EPTNM poderá não produzir o mesmo efeito nesses lugares.

A ascensão profissional também é pensada dentro do contexto da própria atuação profissional, como é o caso de Marta:

Hoje eu entrei, passei num concurso, estou dando aula de música. E isso vai ser pra sempre, vitalício. Eu estudo música, as

consequências estão vindo. Espero alcançar outras coisas naquilo que venho fazendo (Entrevista com Marta).

A condição de certa estabilidade profissional entendida por Marta parece lhe propiciar o desejo de continuar o que vem fazendo profissionalmente, sem descartar a possibilidade de obter “outras coisas” no seu fazer profissional.

Pelo que foi exposto, as expectativas profissionais dos músicos/professores-estudantes são manifestadas de acordo com aquilo que eles acreditam ser necessário para atuar profissionalmente em música, embora, em alguns casos citados, o propósito do curso de EPTNM não esteja ao alcance dessas perspectivas. Por esse fato, faz-se necessária uma análise de como esses músicos/professores-estudantes relacionam a instância da sua preparação com a integração profissional.

6.2 RELAÇÃO DA PREPARAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL

O sentido da inserção e atuação profissional também vai ao encontro da relação de preparação desses músicos/professores-estudantes com a integração profissional. Ao adquirirem conhecimentos no curso, que possam lhes fornecer condições para atuar, alguns dos músicos/professores-estudantes ainda têm que conhecer de que formas eles podem se inserir no mercado de trabalho, mesmo que esse se configure como restrito no contexto local.

Como uma das três entidades profissionais apontadas no campo da inserção profissional, Laflamme e Baby (1993, apud TROTTIER, 1998, p. 152) definem que a integração profissional é a fase que se caracteriza pela expectativa em relação ao “acesso a um emprego e pelos aspectos de exclusão do mercado ou precariedade de emprego” (TROTTIER, 1998, p.152).

O conhecimento em música para o mercado de trabalho é percebido por João como condição necessária para a apresentação de um trabalho musical de qualidade.

O mercado tá exigente, o mercado musical, isso é uma coisa que estou muito situado, procuro estar dentro e tenho contato com pessoas fora daqui do estado, em relação à música, em relação ao próprio trabalho com música. [...] quando o trabalho de mercado é

exigente, é necessário que o músico que quer apresentar um bom trabalho tenha que conhecer música (Entrevista com João).

O fato de o indivíduo ter que “conhecer música” parece dar a noção de que, além dominar o instrumento musical, o músico tem que saber a leitura musical, ou seja, a teoria.

Em alguns casos, o que o mercado parece exigir nem sempre é condizente com a formação profissional do sujeito, aqui direcionado para a EPTNM em música. Em relação à formação musical promovida pelas instituições específicas de música, Coli (2008) afirma que “a demanda pela formação musical institucional não é proporcional à oferta de empregos (pelo menos os que garantem uma vida digna) para o profissional da música, especialmente para o recém diplomado” (COLI, 2008, p.92).

Ao tratar das apresentações musicais que são desenvolvidas fora do CEPMWL, Marcos faz uma comparação:

Como se fosse uma participação especial. Não tem cachê e o músico não se mantém. Geralmente, os músicos que trabalham em orquestra aqui, são os que moram com os pais ainda, os adolescentes, que estão se formando no ensino médio ainda, que estão começando (Entrevista com Marcos).

Para Marcos, a participação em eventos sem remuneração configura-se como certa desvalorização das atividades desenvolvidas. Não é por se encontrarem na condição de estudantes que não poderá haver a devida valorização do que estão ali produzindo. A situação exemplificada por Marcos é também identificada na orquestra local, que só se mantém pelo fato de que seus músicos ainda são dependentes economicamente de seus pais. Esse quadro pode caracterizar uma precarização da atividade musical (COLI, 2008), que também se constitui como a fase de integração profissional (TROTIER, 1998).

Músico erudito aqui em Macapá, ele vai trabalhar em uma orquestra e orquestra é um pouquinho fraquinho ainda aqui [...]. O músico erudito é convidado pra poucos trabalhos. Geralmente, é convidado como se fosse integrante de um grupo musical do governo e geralmente não é pago (Entrevista com Marcos).

A precarização na área da música não é só caracterizada sob o ponto de vista da desvalorização do profissional quanto à falta de um pagamento digno de seus honorários, mas na forma com que muitas pessoas que aprendem a tocar um instrumento musical encaram a profissão em música. Essa situação é percebida por Gabriel quando relata sobre a falta de preparo de alguns músicos, que fazem apresentações sem ter um conhecimento aprofundado.

Porque eu não acho legal, você aprendeu quatro, cinco acordes... Às vezes, a necessidade também faz isso. Faz esse caminho, provoca isso. Mas eu acho que não é legal, você aprendeu dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, e aí já vou tocar na noite (Entrevista com Gabriel).

No sentido que o profissional da música necessita assegurar um espaço para sua atuação profissional, a fala de Gabriel parece denunciar um aspecto que pode ocorrer com músicos que atuam em casas noturnas: uma situação competitiva entre eles. Assim como Gabriel vem se preparando profissionalmente através do curso de EPTNM, para ele, o músico só pode atuar profissionalmente se estiver preparado para tal.

Por outro lado, na instância da preparação profissional, Marcos reconhece a importância do curso para a formação profissional, quando mantém suas expectativas de melhoria em relação à condução do mesmo.

O que eu espero é que continue com esse peso que está tendo agora, que apesar de ser música, não é fácil, a pessoa tem que ter, tem que querer mesmo estudar música, porque música não é lazer. Música não é lazer, é trabalho. E o que eu espero é que continue tendo esse peso que está tendo e que continue tendo essa força que tem na Escola, no Centro de música, no curso que tem (Entrevista com Marcos).

Quando Marcos afirma que a música é uma forma de trabalho humano, e que, com isso, talvez se elabore um sentido de empregabilidade, ele também exclui o estereótipo de “lazer” que muitas vezes a atividade musical carrega. Nessa direção, Marcos considera o aspecto da anti-precarização que a atividade profissional em música possa conter partindo da ideia de que o curso é uma preparação para a atuação profissional.

Esse reconhecimento do curso é também manifestado por Isaías:

Hoje eu estou atuando na escola. Até brinco muitas vezes com os meus colegas que antes, eu me espelhava neles como profissionais da área, daqui do Amapá. Hoje eu vejo que esses profissionais ficaram pra trás, e eu, graças a Deus, cheguei ao meu objetivo. Eu pensava: eu quero tocar como fulano, eu quero enxergar como o fulano [...]. E depois eu descobri que os fulanos não tinham a formação que eu já estava cursando, que era o curso básico na época. E hoje, graças a Deus, eu consegui atingir o curso técnico, e já estou lecionando na escola também, junto com os fulanos (Entrevista com Isaías).

Isaías não teve dificuldades na fase de integração profissional, pois o esforço que empreendeu durante sua preparação profissional possibilitou sua inserção profissional como docente no CEPMWL. Todavia, Isaías também sinaliza que, para a atuação profissional em música, exceto no caso da docência, nem sempre a formação em música se faz necessária.

Existem várias pessoas trabalhando na área da música já que não têm formação técnica ou graduação. Existem várias pessoas que trabalham com gravação, por exemplo, eu trabalho também na área da gravação. Também grupos que tocam em casamentos, shows, bandas e tudo, que atuam profissionalmente e ganham dinheiro com isso. Eu também não sei dizer se esses precisariam de formação técnica, porque eles fazem aquilo que fazem, fazem muito bem e ganham seu dinheirinho. Então, eu diria que para atuar, depende de onde você vai atuar, eu acho que não seria tão necessária formação musical, dependendo daquilo que se tem. Agora, se quer atuar com docente, dando aula de música, aí tem que ter a formação (Entrevista com Isaías).

Ao mesmo tempo em que Isaías necessitou da formação para se inserir no mercado de trabalho, direcionado novamente para o CEPMWL, ele afirma que, em determinados contextos, a atuação profissional depende unicamente do indivíduo, e não da formação “regularizada”.

Por outro lado, João chama a atenção sobre a necessidade do reconhecimento das atividades desses músicos/professores-estudantes no sentido de haver incentivo por parte da iniciativa pública e privada quanto a isso. Tal ação é uma das premissas fundamentais que deve constituir a base da formação profissional em música.

Então, o governo deveria ser o principal incentivador nesse campo e também a sociedade, como o comércio em geral, contribuir com isso, porque, afinal de contas, eles fazem parte desse processo, eles usam música no seu comercial, eles usam música na sua loja, música que, infelizmente, pelas questões de direitos autorais, eles não pagam, mas se a gente contar com o comércio que apoie, nós teremos sempre um show, sempre um recital com nossos alunos, professores (Entrevista com João).

A legislação da EPT apresenta recomendações em relação à possibilidade de articulação das ações de uma formação profissional com o contexto político, econômico e social com o qual essa formação encontra-se vinculada.

A educação profissional e tecnológica não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico, locais, regionais e nacional; as políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude (BRASIL, 2004, p.7).

Obter o reconhecimento profissional em um contexto cujas ações políticas voltadas para a área da música ainda se caracterizam como incipientes, também pode se constituir como um grande desafio para alguns músicos/professores-estudantes. A relação da preparação com a integração profissional não só envolve a questão de como esses músicos/professores-estudantes buscam se inserir no mercado de trabalho, mas, principalmente, de como os atores externos à formação aqui referida necessitam reconhecer, incentivar e apoiar as atividades que esses músicos/professores-estudantes desenvolvem.

6.3 SOBRE “SER PROFISSIONAL EM MÚSICA”

Os sentidos produzidos por alguns músicos/professores-estudantes em relação a ter uma profissão na área da música através de um curso de EPTNM advêm da interpretação desses sujeitos sobre o que eles consideram ser um profissional em música.

Como abordado, a busca de uma formação profissional em música em uma instituição específica de ensino musical, muitas vezes, se justifica pela importância

que os músicos/professores-estudantes atribuem aos ensinamentos que ali são ministrados. Porém, para alguns entrevistados, a instituição, por si só, não garante a profissionalização do músico.

Entrar numa escola de música não garante que você vai ficar lá, mesmo que os pais exijam, apertem, ele não vai conseguir, porque, se o aluno não quiser, ele não fica lá. Ele pode até estudar oito anos numa escola de música, ele vai largar a música, porque ele não gosta de música. Quem diz a garantia de ficar na escola é a pessoa que quer estudar música, ela que vai dizer a garantia, porque, se ela não gosta de música, daqui a pouco vai abandonar, como tantos começam e largam e até tomam a vaga de quem realmente quer. Então, a garantia quem dá não é a escola. Quem dá a garantia é quem quer aprender estudar música. Essa é a garantia (Entrevista com João).

Para João, a garantia de se profissionalizar não é concedida pela instituição, nem tampouco pelo curso em si, mas, sim, pela postura e pelo modo como o indivíduo vai conduzir sua formação. Ao lembrar-se de situações ocorridas com muitas pessoas que procuram a instituição para estudar música e, provocadas pela incerteza de seguir uma carreira em música ou por outro motivo qualquer, acabam por desistir do curso, João defende que a garantia de se profissionalizar provém do próprio indivíduo que quer realmente aprender música. A opinião de João é baseada no fato de que:

Toda vez que você pega o instrumento, você tá aprendendo música, então, não adianta, que você não se profissionaliza na escola, você apenas termina um ciclo na escola que lhe deu. Por exemplo, toda a história da música, pra você aprender, de lá você tem que continuar a estudar. Então, isso depende muito de você. Profissional de música é aquele que continua estudando música (Entrevista com João).

João não trata diretamente da formação para se inserir no mercado de trabalho, mas da garantia que o próprio indivíduo deve buscar para sua profissionalização e isso pode ter relações diretas com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. O que conta para ser um profissional da música, de acordo com João, é o investimento do sujeito nele mesmo, que deve constantemente estudar e se aprimorar, dando continuidade ao aprendizado construído no CEPMWL.

Já Esther, associa o ser profissional à docência. Ao perguntar o que se faz necessário para o sujeito se considerar um profissional da música, ela respondeu:

Seria aquele professor que lutasse mais um pouquinho e tirasse licenciatura e bacharelado, porque, pra mim, seria um profissional completo, porque, além de ter a questão teórica, ele teria a questão prática. Aí seria amparado pela LDB (Entrevista com Esther).

Esther deteve a sua opinião no âmbito da formação docente, talvez considerando que o curso de EPTNM não objetiva a formação de professores na área da música. Isso parece estar bem claro para Esther quando afirma que “só um licenciado em música que vai poder ensinar algumas disciplinas sobre música. Coisa que uma pessoa que tem um conhecimento nato não vai poder, não vai ter como ensinar” (Esther).

Na compreensão de João, há distinções na formação do profissional da música e na formação de professores de música. No entanto, ele afirma que o domínio de determinados conteúdos contribui para o exercício docente.

Formar professores de música pra uma escola é uma coisa, mas só que a gente tem que pensar no seguinte: a todo o momento aparece alguém pra aprender música, eu já ensino a parte teórica para alguns alunos, no instrumento que eu domino, e passo também aquilo que eu estou aprendendo com o professor da escola. Passo também essa questão do respeito, da execução, da aplicação, da disciplina, então eu já passo algumas coisas. Automaticamente, eu já sou professor de música, eu já estou ensinando. A condição de faculdade já dá um direito a mais pra eu trabalhar numa escola profissional e trabalhar como esses meus amigos professores fizeram comigo, estudando música (Entrevista com João).

Para João, ensinar aspectos teóricos da música o constitui como professor da área, mesmo não tendo uma habilitação específica, o que lhe propicia uma identidade profissional nessa área. A situação referida por João quanto a se reconhecer como professor parece se caracterizar no que Coli (2007) chama de um estado de “confusão da identidade profissional do músico” que leva o profissional a identificar-se como professor e não como músico no âmbito do mercado do trabalho (COLI, 2007, p.26).

A compreensão do que é ser ou se considerar um profissional em música também traz como pano de fundo um aspecto apontado por Morato (2009), que,

partindo de outros estudos nesse campo, assinala que a profissão de músico é valorizada e legitimada pelo saber fazer, e que, no caso do professor, este é “reconhecido pelas habilidades que domina, as quais crê-se poder ser ensinadas” (MORATO, 2009, p.45).

Sobre tal situação, Louro (2004), que em sua tese de doutorado abordou as identidades profissionais que surgem nas narrativas de professores universitários de instrumentos musicais, afirma que “a identidade profissional não é isolada da vivência da pessoa” (LOURO, 2004, p.170). A autora constatou não existirem “perfis” de professores de instrumento, “mas identidades complexas e plurais” (LOURO, 2004, p.173). De acordo com essa autora, a identidade profissional não é fixa, mas passível de mudanças de acordo com a situação vivenciada por cada sujeito.

De outro modo, Franzoi (2006) assinala que “a profissão do indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade que esse indivíduo é capaz de desempenhar” (FRANZOI, 2006, p.20).

As ideias desses autores sobre a identidade profissional parecem convergir para o entendimento de que a profissão não é definida somente na esfera da formação, no caso do músico, ser profissional é estar inserido no mercado do trabalho; é se reconhecer um profissional na instância em que já está atuando como tal, como no caso de João. Essa compreensão, no entanto, toma outros contornos quando há exigência legal de um determinado tipo de formação para a atuação profissional, como é o caso do exercício da docência na educação básica. Isso é o que parece levar Esther a defender que, para a atuação docente, o sujeito necessita buscar a formação superior, pois assim ele está “amparado pela LDB” (Entrevista com Esther).

Despontam, assim, tanto questões que enfatizam a formação acadêmica do músico para sua atuação profissional, como questões que abordam o domínio de conhecimento e habilidades que o sujeito necessita ter para se considerar um profissional. Isaías, professor de violão no CEPMWL, considera que, para ser um profissional em música, o sujeito deve ter:

[...] o domínio do conteúdo, no mínimo. Tipo, trabalhar na área do violão, tem que conhecer o instrumento, conhecer a técnica do violão, conhecer também um pouco de partitura. Isso é importante. Porque não adianta só chegar pro aluno, e não ter o conhecimento técnico pra passar a ele. Eu vejo a importância disso aí pra poder

ingressar no mercado de trabalho e ter um conhecimento técnico, a parte teórica, pra que possa formar alunos melhores. Não ter só alunos que chegam pra estudar e o profissional não tem nada a passar a ele de conhecimento (Entrevista com Isaías).

Tendo em vista que perguntei a respeito do que o sujeito precisa ter para se considerar um profissional da música, verifiquei, na fala de Isaías, que a noção de ser profissional nessa área, para ele, ficou restrita apenas ao campo da docência. Talvez, a referência a essa profissão por parte de Isaías tenha relação com o fato de que o campo profissional para técnicos em música no Amapá se configure como restrito e escasso e, nesse contexto, a atuação docente se configura como a forma mais viável de inserção no mercado de trabalho local em música. Quanto a esse aspecto, percebe-se que existe certa precarização da atividade profissional do músico no Amapá, uma vez que esse profissional somente parece ser reconhecido como tal quando atua no campo da docência.

Apesar de a maioria dos músicos/professores-estudantes saber que os cursos de EPTNM do CEPMWL não objetivam formar docentes para a área de música e tendo em vista que o entendimento sobre ser profissional é estar atuando e/ou inserido no mercado de trabalho, alguns desses músicos/professores-estudantes indicam alternativas para que o sujeito possa se inserir no mercado, e que, assim, seja considerado um profissional da área.

Uma dessas alternativas é a compreensão que alguns músicos-professores/estudantes têm em relação à Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas.

A gente sabe que, hoje em dia, entrou no currículo das escolas de ensino fundamental a disciplina música. Então, eu percebo assim, que, hoje, a visão pra essa área, as pessoas começaram a ver a música como algo em que elas podem se profissionalizar, e que haverá mercado de trabalho. Então, há a opção de você poder fazer um curso técnico, agregado a isso, você continuar, fazer o nível superior, uma licenciatura em música, ou mesmo a licenciatura em pedagogia, mas você tendo o técnico em música, você já tem uma bagagem de conhecimento musical, que vai somar com, e você vai poder, então, entrar nesse novo mercado de trabalho (Entrevista com Betânia).

A fala de Betânia destaca a possibilidade de o sujeito buscar aliar a formação técnica de nível médio em música com a formação docente no âmbito de

licenciatura, no sentido que ele possa estar qualificado para esse “novo mercado de trabalho” que parece emergir com o advento da Lei nº 11.769/08.

No entanto, em relação a essa Lei, João chama a atenção para a necessidade de se rever determinadas questões que tratam da música no contexto escolar, principalmente por parte dos futuros profissionais que vão atuar nessa área.

Inteiramente está faltando às nossas escolas trabalharem essa questão e já com o advento dessa lei do governo, seria interessante que nós revíssemos esses assuntos como é que estão, que os futuros colegas músicos nossos estariam também inseridos, dando essa iniciação musical dentro das escolas públicas. Já era uma coisa o aluno ganhar o gosto da música lá e futuramente ele procurar a escola de música pra se aperfeiçoar e aprofundar o que ele aprendeu na escola (Entrevista com João).

A questão abordada por Betânia e João sobre a Lei nº 11.769/08 deve ser relacionada ao fato de que os cursos de EPTNM não têm como objetivo formar profissionais para o atendimento dessa demanda que poderá no futuro surgir. O entendimento de ser profissional em música define-se quando o sujeito está inserido no mercado de trabalho, independentemente dele ter formação profissional na área.

Os sentidos desses cursos para os músicos/professores-estudantes são, na maioria das vezes, elaborados pelos sentidos referentes às suas perspectivas de formação e atuação profissional. No entanto, como ser profissional em música é “se reconhecer e ser reconhecido” como tal a partir da inserção e atuação profissional, o que esses músicos/professores-estudantes objetivam com o curso parece não ser o próprio objetivo do curso, qual seja:

oferecer condições de estudos musicais profissionalizantes para aqueles que desejam fazer parte do universo da música, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, transformando-as em competências e habilidades para uma atuação efetiva (AMAPÁ, 2009, p.4).

Como objetivos específicos, os cursos buscam “desenvolver competência profissional para o desempenho da função de execução das várias habilitações propostas pelos planos de cursos”, bem como, “promover a aquisição e o desenvolvimento de competências musicais específicas que viabilizem a compreensão do fenômeno musical”.

Esses objetivos estão em consonância com o perfil profissional de conclusão contido no projeto do curso, que é de atuar profissionalmente “como instrumentistas”, na esfera de solista ou como integrante de algum conjunto ou grupo instrumental (AMAPÁ, 2009, p.4). No entanto, o perfil profissional de conclusão proposto no projeto do curso parece não considerar a realidade local, tendo em vista a escassez de espaços para atuação do músico e as poucas orquestras e grupos camerísticos existentes na cidade, conforme apontado nos depoimentos de alguns músicos/professores-estudantes. Por outro lado, a possibilidade desses músicos/professores-estudantes virem a atuar como docentes é fortemente acentuada pelo fato de o CEPMWL aproveitar em seu quadro funcional de docentes os egressos da própria instituição, configurando-se essa instituição como um espaço significativo de inserção e atuação profissional de parte desses músicos/professores-estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música para os alunos do CEPMWL. Através de uma investigação qualitativa, conduzida pela estratégia do estudo de caso, realizei entrevistas semiestruturadas com 13 alunos matriculados nos cursos de EPTNM em música do CEPMWL. A escolha pelo estudo de caso qualitativo me possibilitou uma interlocução com os participantes desta pesquisa na medida em que se estabeleceram diálogos sobre motivos, expectativas e contribuições a respeito da formação profissional em música por eles vivenciada. Desse modo, a opção metodológica se apresentou adequada para o propósito desta pesquisa.

Para compreender como os 13 músicos/professores-estudantes atribuem sentidos a uma formação profissionalizante em música, recorri à legislação pertinente a essa formação, a conceitos de profissionalização e inserção profissional e a ideias acerca da formação no contexto de instituições específicas de música.

A partir desse quadro de referência, os dados coletados foram analisados e organizados em três grandes categorias, que constaram como capítulos temáticos deste trabalho: o sentido institucional, o sentido da formação e o sentido da inserção e atuação profissional.

O sentido institucional atribuído pelos entrevistados aos cursos de EPTNM em música foi analisado a partir da importância e das funções que os sujeitos desta pesquisa atribuem para uma instituição de ensino de música no Amapá, no caso, o CEPMWL. Esse sentido é construído em função da importância atribuída à regularização da instituição, das características e potencialidades de um espaço formal de ensino de música, do papel atribuído ao diploma e, finalmente, em função do contexto local. A instituição formadora faz sentido para seus estudantes não só pelo fato de o contexto local não ter outras opções de formação na área, mas, sobretudo, pelo aparato das ações e concepções que se estabelecem nessa instituição, independentemente dos níveis de curso que por ela são promovidos.

O sentido da formação é construído pelos músicos/professores-estudantes a partir da possibilidade de desenvolvimento musical e aprimoramento profissional e

também pela articulação por eles realizada entre os conhecimentos adquiridos no curso e seu fazer profissional, sejam como músicos ou como docentes. A EPTNM em música é concebida como etapa de formação. Esse sentido está, pois, ancorado na ideia de formação e aprendizagem ao longo da vida, de um processo contínuo, que, muitas vezes, é iniciado fora da instituição, como é o caso dos músicos que já atuavam na área sem antes passar por uma formação em uma instituição específica de música.

O sentido da inserção e atuação profissional é construído a partir das expectativas profissionais, da relação da preparação com a integração profissional e do entendimento dos músicos/professores-estudantes sobre o que é ser um profissional na área de música. O curso de EPTNM em música do CEPMWL não é concebido como uma instância que resulte na profissionalidade desses indivíduos, ou seja, as perspectivas profissionais que esses músicos/professores-estudantes possuem nem sempre são condizentes com os objetivos do curso.

Ao tomar como referência que o objetivo da EPT é o “de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento (BRASIL, 1996), e partindo da perspectiva dos cursos técnicos como formação ao longo da vida, conforme apontado pelas recomendações da Unesco (1999), percebi que os sentidos dos cursos de EPTNM, em determinadas instâncias que se fazem presentes desde o ingresso do aluno no CEPMWL até a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, não somente relacionam-se com as ideias subjacentes à legislação e às políticas públicas referentes à EPT, mas, sobretudo, são produzidos a partir das expectativas que os músicos/professores-estudantes possuem em relação aos cursos e das ações que eles empreendem para buscar uma qualificação profissional a fim de serem reconhecidos como profissional da área, principalmente os músicos/professores-estudantes que almejam atuar como docentes.

No entanto, ainda que a busca pela qualificação profissional esteja relacionada com a perspectiva da legislação, em se tratando do objetivo geral do curso – que é o de “adquirir bases tecnológicas e habilidades que lhe permitam alcançar as competências necessárias para atuação profissional como instrumentistas , seja como solista, seja em conjunto” (AMAPÁ, 2009, p.4) –, parecem existir posições diversas entre o que esses músicos/professores-

estudantes desejam, o que é possível alcançar e as possibilidades de inserção e atuação profissional no contexto local.

Considera-se, para tal afirmação, as recomendações do Parecer nº 24/2008 que dizem respeito às atividades curriculares do curso, as quais “estarão direcionadas para a fundamentação da prática solista e de conjunto de orquestra, de banda, de canto, além de grupos camerísticos” (AMAPÁ, 2009, p.4)”, o que torna a prática de tal preceito quase que inviável em razão da realidade cultural do contexto local no que tange a formação de grupos musicais e os limites de espaço para a atuação dos mesmos, para além do espaço interno do CEPMWL.

Essa questão remete para considerações no sentido de que, por um lado, a legislação aponta como critério para a organização e o planejamento do curso “o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade”, para que, dessa forma, também se norteie um dos princípios da EPTNM, que é a “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso” (BRASIL, 2005, p. 5). Por outro lado, é necessário considerar a inexistência de um espaço social que possa integrar músicos com formação profissional no Amapá, e não parece competir à legislação e às políticas públicas dirimirem essa situação.

Por tal fato constatado, há o investimento por parte do Estado na formação profissionalizante desses músicos/professores-estudantes, mas o próprio projeto desses cursos parece necessitar ser estruturado de acordo com a demanda existente para a atuação profissional do músico no contexto local. Do contrário, tal política de formação poderá ser um instrumento ineficaz para a profissionalização dos alunos que buscam essa formação, uma vez que ainda não garante a inserção profissional dos mesmos.

Desse modo, tomo emprestada a ideia de Franzoi (2006) sobre a constituição da “profissionalidade” do indivíduo. Essa autora entende que, para que se efetive a profissionalização do indivíduo, torna-se necessária uma “rede de articulação” entre a formação e a inserção (FRANZOI, 2006, p.148).

Muito se discute sobre questões da profissionalização do músico em diferentes níveis de formação, no entanto, os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de estudos que aprofundem a investigação das relações e articulações entre a formação profissional em música, tanto em seus aspectos legais quanto em termos de práticas formativas, e a atuação profissional.

Espero que os dados aqui apresentados possam contribuir para discussões acerca das políticas públicas voltadas à inserção e atuação profissional em música e para que a área de educação musical possa refletir sobre o ensino de música no nível profissional, ressignificando percursos e práticas formativas e buscando ampliar a articulação entre o disposto na legislação e as perspectivas dos estudantes, a quem se destinam os cursos de formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O **Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMAPÁ. Parecer nº 024/08-CEE/AP, de 23 de dezembro de 2008, autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Instrumento, Canto e Regência ministrados pelos CEP Música Walkíria Lima, aprova os respectivos planos e valida estudos realizados. **Diário Oficial [do Estado do Amapá]** Macapá, AP, nº 4422, 21 jan. 2009, p. 3-6.

AMAPÁ. Lei nº 1.125, de 02 de outubro de 2007, transforma a Escola de Música Walkíria Lima em Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, e dá outras providências. **Diário Oficial [do Estado do Amapá]** Macapá, AP, nº 4102, 02 out. 2007, p.1.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Notícias STF**: Registro de músico em entidade de classe não é obrigatório. Brasília, DF, 01 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=185472>> Acesso em: 01 de agosto de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos Eixos Tecnológicos**. Brasília,DF, 2009. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/eixos_tecnologicos.php> Acesso em: 15 de março de 2010.

_____. **Lei nº11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008; Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1> Acesso em: 12 de julho de 2011.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**, altera os dispositivos da Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 16 de julho de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> >. Acesso em: 03 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Legislação Básica**. 6ª. ed. Brasília – DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília- DF, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Legislação Básica. 6ª. ed. Brasília – DF, 2005, p. 139-151.

_____. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Legislação Básica. 6ª. ed. Brasília – DF, 2005, p. 5-11.

_____. **Parecer CNE/CES nº 136/2003**, esclarece sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 4 de junho de 2003. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces136_03.pdf > Acesso em: 16 de junho de 2011.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais. Área Profissional – Artes.** Brasília-DF, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Legislação Básica. 6ª. ed. Brasília – DF, 2005, p.19-25.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Legislação Básica. 6ª. ed. Brasília – DF, 2005, p. 5-44.

_____. [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.](#) Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 17 abril. 1997. [Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.](#) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 16 de agosto de 2009.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Lei nº 3.857**, de 22 de dezembro de 1960. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do músico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. de 1960. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3857.htm>>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

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

CAPORLINGA, Vanessa Hernandes. A análise metodológica das sentenças judiciais em busca do agente de transformação social. **Revista do PGEA/FURG-RS**, vol. 20, jan./jun. 2008, p. 452-467.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico.** 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002

CERVI, Rejane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil.** Curitiba: IBPEX, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, formação de professores e globalização: Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério.** Ambigüidades e Conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene et. al. (Orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas.** Porto Alegre: EDUPCRS, 2004, p.13-38.

COLI, Juliana Marília. **Vissi d'arte por amor a uma profissão: um estudo sobre a profissão do cantor no teatro lírico.** São Paulo: Annablume, 2007.

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 Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/viewFile/3226/2418>>. Acesso em 20 de maio de 2011.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Geral e Formação Profissional na ótica das Competências. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino Médio e Educação Profissional – desafios da integração.** Brasília: UNESCO, 2009, p. 108-118.

Correia, Silvia; ASSIS, Marcus. Educação Musical em Macapá-AP: Uma perspectiva histórica (da década de 50 aos dias atuais). In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (Org.). **Educação Musical no Brasil.** Salvador: SONARE, 2007, v. 1, p. 374-379.

CUNHA, Elisa da Silva. **Compreender a Escola de Música como uma Instituição:** um estudo de caso em Porto Alegre – RS. Tese (Doutorado em Música)- Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho:** trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Sérgio; BELÉM, Alice; MIRANDA, Rodrigo. **Do conservatório à escola:** 80 anos de criação musical em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Memória musical de São Carlos:** retratos de um conservatório. São Carlos: UFSCar, 2004. Tese (Doutorado em educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: < http://www.bdt.d.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=529> Acesso em: 15 de março de 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRABOWSKI, G. RIBEIRO, J. Reforma, Legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOOL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 271-284.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica – Subsídios para a coleta de dados – Como redigir relatório.** São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela música:** um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50. 1993. Dissertação (Mestrado em Música), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música:** o Bandão no caso Escola Portátil de Música. Tese (Doutorado em Música)- Programa de Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

JARDIM, Antônio. Escolas Oficiais de Música. **Revista Plural.** Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Música Villa-Lobos. v. 2. Rio de Janeiro: EMVL, Ano II, p. 105-112, 2002.

KIEFER, Nídia Beatriz Nunes. **Prelúdio:** uma proposta de educação musical – 1982-2002. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONE, C. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2007.

LIMA, Sônia Albano. A educação profissional de música frente à LDB no 9.394/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.5, p. 39-43, set. 2003.

LOURO, Ana Lucia de Marques e. **Ser docente universitário-professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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

MAROY, Christian (2005). A análise qualitativa das entrevistas. In: Luc Albarello et al., **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 117-155.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Revista Eletrônica da ANPPOM, v. 2, n. 13, p.175-196, dez. 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus13/211/11-Mateiro.htm>. Acesso em: 10/05/2011.

MORATO, Cíntia Thaís. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. Tese (Doutorado em música), Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MULLER, L. et al. O terceiro setor como mercado profissional. **Civitas**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 281-306, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação Profissional – Novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 69-74, mar. 2003.

NEVES, Hirlândia Milon. **Implementar uma Instituição de formação musical**: uma história do Conservatório de Música Joaquim, Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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.101-111. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf >. Acesso em: 10/07/2010.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de Orquestra. Um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000380388>>. Acesso em: 14/05/2009.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. **Amapá: principais transformações econômicas e institucionais – 1943 a 2000**. Macapá: SETEC, 2003.

PRONKO, Marcela. As políticas de formação profissional impulsionadas pelos organismos internos no MERCOSUL. In: YANNOULAS, Silvia C.(Org.). **Atuais tendências na educação profissional**: Brasília: FLASCO/Paralelo 15, 2001, p. 53-87.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, n. 7, p. 59-68, 2002.

ROSA, Maria V. de F. P. do C; ARNOLDI, Marlene G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: Conceito, História, História e Práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

SALGADO E SILVA, José Alberto. **Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música**. 2005. 289f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), ALMEIDA Laurinda Ramalho de e BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (2004). **A entrevista da pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: Estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n.11 p.119-144, outubro de 1999.

TROTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAUNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDUPCRS, 1998, p. 133-177.

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

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: CEJUP, 2001.

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

YANNOULAS, Silvia C; SOARES, Kelma J. Educação e qualificação para o trabalho – convergências e divergências entre as políticas de educação e as de trabalho. Brasília: FLASCO/Brasil- junho/2009, p.1-17. Disponível em: <http://www.flasco.org.br/novoportal/pdf/serie_estudos_ensaios/Silvia_Yannoulas.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UNESCO. **Aprendizaje y formación a lo largo de la vida: un puente hacia el futuro.** Recomendaciones del Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional, Seúl, 26 al 30 de abril de 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116096so.pdf>> Acesso em: 15 de junho de 2011.

FONTES

Periódico

O Amapá, de 25/01/53. Conservatório Amapaense de Música - Ponta de Lança da Cultura Artística do Território

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

➤ Perguntas preparatórias

1. Qual é sua idade?
2. Já concluiu o ensino médio?
3. Exerce alguma atividade profissional? Qual?
4. Quando ingressou no CEPMWL?
5. Qual é o instrumento que você estuda no CEPMWL?
6. Você desenvolve alguma atividade musical fora do curso? Qual?
7. Além da escola, você estuda música em outros lugares?

➤ Perguntas desencadeadoras

I - Sobre o interesse em estudar música

1. Quando e como você começou a estudar música?
2. Qual foi seu interesse inicial por esse estudo?
3. Conte-me sobre sua experiência de estudar em um CEP em música.

II - Sobre o curso Técnico do CEPMWL

1. Como você tomou conhecimento dos cursos técnicos do CEPMWL?
2. Por que você escolheu fazer o curso técnico do CEPMWL?
3. O que espera do curso?
4. O curso tem contribuído com sua formação? Como?
5. O que você vem aprendendo no curso?
6. O que mais gostaria de aprender?
7. Se você pudesse mudar algo no curso, o que mudaria?

8. Você acha que poderia aprender o que aprende durante o curso fora dele?
Como? Onde? Com quem?
9. Você encontra dificuldades para permanência no curso? Quais?
10. O curso atende às suas expectativas profissionais? De que forma?

III- Sobre as expectativas na conclusão do Curso Técnico

1. Quais são suas expectativas profissionais quando concluir o curso?
2. Você tem intenção de prosseguir com seus estudos musicais de outra forma?
3. Você pretende seguir uma carreira profissional em música?

IV- Sobre a formação profissional em música

1. Em sua opinião, estudar em um centro de formação profissional em música garante se profissionalizar? Por quê?
2. Para ingressar no atual mercado de trabalho, qual seria em sua opinião a formação musical necessária? Por quê?

APÊNDICE B – Modelo do documento de autorização da Direção do CEPMWL para a realização das entrevistas.

DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____ portadora da RG nº _____, ocupante do cargo de Diretora do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, autorizo a Sra. Sílvia Gomes Correia, aluna do Curso de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a realizar neste Centro, como parte de sua pesquisa de mestrado, entrevistas com alunos devidamente matriculados nos cursos técnicos de nível médio ofertados por esta Instituição.

A pesquisadora, cujo projeto tem como título “Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP”, deverá marcar os horários das referidas entrevistas de acordo com a disponibilidade dos alunos e, no caso de ser nas dependências do Centro, dentro da observância do horário de seu funcionamento.

Macapá-AP, _____ de 2010.

Assinatura e carimbo da Direção do CEPMWL

APÊNDICE C – Modelo da carta de apresentação aos pais dos alunos a serem entrevistados.

CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PAIS DOS ALUNOS A SEREM ENTREVISTADOS

Macapá- AP, _____, de _____ de 2010.

Senhores Pais ou responsáveis do aluno _____,

Sou professora pertencente à rede pública estadual de ensino no Amapá e mestrandando em Música na área de concentração educação musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP”. A parte empírica da referida pesquisa será realizada através de entrevistas com alguns alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médio do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima.

Em contato anterior, consultei a direção do Centro na pessoa da Senhora Rosiane Siqueira, que concordou em colaborar com esta pesquisa. Venho, então, pedir seu consentimento e autorização para a realização de entrevistas com seu filho(a), em horário a ser combinado, que terá a duração de cerca de 1h30min. Esclareço que serão resguardados o anonimato da identidade de seu filho(a) e o sigilo de quaisquer dados que possam dar acesso a ele(a).

Segue anexa a carta de cessão dos direitos da entrevista para fim estritamente acadêmico e que deve ser preenchida e assinada em duas vias pelo entrevistado(a).

Desde já, coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Sílvia Gomes Correia
RG nº 066.853- AP

APÊNDICE D – Modelo da carta de cessão dos direitos da entrevista para a pesquisadora.

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, portador do RG nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias _____, para Sílvia Gomes Correia, portadora do RG nº 066.853, SSP-AP, estudante do Programa de Pós- Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja pesquisa intitula-se “Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP”. Essas entrevistas poderão ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, assim subscrevo a presente carta.

Macapá-AP, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

APÊNDICE E – Quadro das entrevistas

Entrevistas n°	Entrevistados	Dia da Entrevista	Horário de início da entrevista	Local das Entrevistas	Duração das Entrevistas
1	João	02/06/2010	10h15min	Residência do Entrevistado	00:38:12
2	Marta	02/06/2010	13h30min	Residência da Entrevistada	00:19:15
3	Lucas	02/06/2010	14h10min	Residência do Entrevistado	00:12:05
4	Lázaro	04/06/2010	08h40min	Residência do Entrevistado	00:25:30
5	Isaiás	04/06/2010	14h15min	Residência do Entrevistado	00:18:28
6	Gabriel	04/06/2010	17h16min	CEPMWL	00:22:14
7	Betânia	05/06/2010	16h10min	Residência da Entrevistada	00:21:00
8	Mateus	06/06/2010	14h00min	Residência da Pesquisadora	00:21:28
9	Esther	07/06/2010	16h30min	CEPMWL	00:20:47
10	Raquel	07/06/2010	17h40min	Residência da Entrevistada	00:33:04
11	Marcos	07/06/2010	20h12min	Residência do Entrevistado	00:22:46
12	Maria	08/06/2010	13h45min	Residência da Entrevistada	00:16:44
13	Pedro	08/06/2010	18h05min	CEPMWL	00:38:28

ANEXOS

ANEXO A – Cópia da publicação do anexo do Parecer nº 024/2008 no DOE nº4422 de 21 de janeiro de 2009, que dispõe a matriz curricular dos cursos de EPTNM em música do CEPMWL.

Antônio Waldez Góes da Silva
Governador

Pedro Paulo Dias de Carvalho
Vice-Governador



Macapá-Amapá
21 de Janeiro de 2009
Quartafeira
Circulação: 26.01.2009 às 14:30 h
Tiragem: 900 exemplares com 24 páginas
Nº 4422

Diário Oficial

Estado do Amapá

PODER EXECUTIVO

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO
SUPERIOR

PROCESSOS Nºs 38, 39, 40, 41, 42 e 43/06,
98, 99, 100 e 101/07-CEE.

PADECER Nº 024/08

AUTORIZA O FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM INSTRUMENTO MUSICAL CANTO E REGÊNCIA, MINISTRADOS PELO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MÚSICA WALQUÍRIA LIMA, APROVA OS RESPECTIVOS PLANOS DE CURSOS E VALIDA ESTUDOS REALIZADOS.

DIÁRIO OFICIAL

ANEXO I

DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM			
Fundamentos da Gramática, Estruturação e História da Música	C/H	SEMESTRE	
Apreciação e Criação I	40h	3º	
Apreciação e Criação II	40h	6º	
Canto Coral I	40h	1º	
Canto Coral II	40h	2º	
Disciplina Complementar I	40h	4º	
Disciplina Complementar II	40h	5º	
Estruturação I	40h	1º	
Estruturação II	40h	2º	
Harmonia Funcional e Improvisação I	40h	3º	
Harmonia Funcional e Improvisação II	40h	4º	
Harmonia Funcional e Improvisação III	40h	5º	
Harmonia Funcional e Improvisação IV	40h	6º	
História da Música I	40h	1º	
História da Música II	40h	2º	
História da Música III	40h	3º	
História da Música IV	40h	4º	
História da Música V	40h	5º	
História da Música VI	40h	6º	
Percepção Musical I	40h	1º	
Percepção Musical II	40h	2º	
Prática de Conjunto I	40h	3º	
Prática de Conjunto II	40h	4º	

ANEXO II

Curso: Habilitação Técnica de Nível Médio em Canto Lírico
Matriz Curricular: Núcleo Fundamental
Carga Horária: 240 h/a
Duração de Hora Aula: 45 min.

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Canto Lírico I	40h	1º
Canto Lírico II	40h	2º
Canto Lírico III	40h	3º
Canto Lírico IV	40h	4º
Canto Lírico V	40h	5º
Canto Lírico VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h

ANEXO III

Curso: Habilitação Técnica de Nível Médio em Clarinete
Matriz Curricular: Núcleo Fundamental
Carga Horária: 240 h/a
Duração de Hora Aula 45 min.

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Clarinete I	40h	1º
Clarinete II	40h	2º
Clarinete III	40h	3º
Clarinete IV	40h	4º
Clarinete V	40h	5º
Clarinete VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h

ANEXO IV

Curso: Habilitação Técnica de Nível Médio em Contrabaixo Elétrico
Matriz Curricular: Núcleo Fundamental
Carga Horária: 240 h/a
Duração de Hora Aula 45 min.

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Contrabaixo Elétrico I	40h	1º
Contrabaixo Elétrico II	40h	2º
Contrabaixo Elétrico III	40h	3º
Contrabaixo Elétrico IV	40h	4º
Contrabaixo Elétrico V	40h	5º
Contrabaixo Elétrico VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h

ANEXO V

Curso: Habilitação Técnica de Nível Médio em Flauta Doce
Matriz Curricular: Núcleo Fundamental
Carga Horária: 240 h/a
Duração de Hora Aula 45 min.

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Flauta Doce I	40h	1º
Flauta Doce II	40h	2º
Flauta Doce III	40h	3º
Flauta Doce IV	40h	4º
Flauta Doce V	40h	5º
Flauta Doce VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h

Pág. 05

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Flauta Doce I	40h	1º
Flauta Doce II	40h	2º
Flauta Doce III	40h	3º
Flauta Doce IV	40h	4º
Flauta Doce V	40h	5º
Flauta Doce VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h

ANEXO VI

Curso: Habilitação Técnica de Nível Médio em Piano
Matriz Curricular: Núcleo Fundamental
Carga Horária: 240 h/a
Duração de Hora Aula 45 min.

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Piano I	40h	1º
Piano II	40h	2º
Piano III	40h	3º
Piano IV	40h	4º
Piano V	40h	5º
Piano VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h

ANEXO VII

Curso: Habilitação Técnica de Nível Médio em Regência de Bandas
Matriz Curricular: Núcleo Fundamental
Carga Horária: 240 h/a
Duração de Hora Aula 45 min.

Núcleo Fundamental	C/H	SEMESTRE
Regência de Bandas I	40h	1º
Regência de Bandas II	40h	2º
Regência de Bandas III	40h	3º
Regência de Bandas IV	40h	4º
Regência de Bandas V	40h	5º
Regência de Bandas VI	40h	6º
Total de Carga Horária		240h