

A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical

VOCATIONAL EDUCATION IN MUSIC AT HIGH SCHOOL TECHNICAL LEVEL FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUMENTAL TEACHERS

CRISTINA PORTO COSTA Universidade de Brasília (UnB) ▶ cportoc@gmail.com

resumo

Este artigo relata resultados de pesquisa qualitativa com grupo focal, realizado com docentes da área instrumental de um centro de educação profissional de música acerca da formação do técnico em música em nível médio. Apresenta-se a visão docente sobre características dos cursos oferecidos, a premência por ajustes curriculares e as possibilidades de inserção de egressos, as contradições percebidas e a procura por soluções. A amostra foi de conveniência, n=5, sendo a categorização das falas realizada com o *software* N-Vivo, versão 8, e posterior análise. Os achados pontuam discrepâncias entre a formação dada, em geral de cunho mais tradicional e propedêutico, e as reais possibilidades de trabalho para o técnico em música. São sinalizadas necessidades de pesquisa com os distintos atores da educação profissional em música, de forma a subsidiar ações e decisões consistentes para a efetividade da área.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional em música, técnico de nível médio, professores de instrumento musical

abstract

This paper reports the results of a qualitative research using focus group, conducted with instrumental teachers at a Vocational Education Music Center, focusing on music students training at high school level. It presents the teachers' points of view on the characteristics of courses, the urgent need for curricular adjustments and work possibilities for graduates, the perceived contradictions and pursuit of solutions. The sample was taken by convenience, n = 5. The statements categorization was done with N-Vivo software, version 8, and subsequent analysis. The findings suggest discrepancies between the training given, based on a traditional way, and the real work possibilities for the music technician. The need for research with different actors of music vocational education is flagged in order to support consistent decisions and actions for the effectiveness of the area.

KEYWORDS: music vocational education, high school technical level, instrumental teachers

introdução

O cenário atual da educação profissional apresenta impulsos quanto à formação do técnico de nível médio, seja pela expansão dos Institutos Federais (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) ou pela formulação de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que conjuga a atuação do Sistema S formado pelo Senai e Senac, entre outros, à concessão de bolsas-formação e ao Fundo de Financiamento Estudantil. Tem-se a ampliação do “Brasil profissionalizado” na esfera estadual e, em menor escala, a atuação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), voltada ao reconhecimento de saberes com aumento de escolaridade. Nessas iniciativas, a música está contemplada com cursos de formação inicial e continuada, com os vários cursos técnicos constantes do Catálogo Nacional em seu eixo Produção Cultural e Design e com licenciaturas no nível tecnológico. O papel das escolas públicas especializadas em música, federais, estaduais ou municipais, e o da formação do técnico em nível médio estão a ser repensados frente às discussões para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos, enquanto o novo Plano Nacional de Educação, referente ao período 2011-2020, Projeto de Lei 8035/2010, traça entre suas metas a duplicação de oferta de vagas para formação profissional em nível médio, assegurando sua qualidade (Brasil, 2011).

Tais ações no campo das políticas públicas educacionais são confrontadas a uma realidade pouco adentrada por pesquisas empíricas que tragam à tona os desafios e soluções que o campo da música apresenta quanto à formação do técnico de nível médio. Uma prospecção nos atuais cursos, nos dados divulgados pelas instituições especializadas e na produção acadêmica sobre o assunto, traz evidências minimamente contraditórias. Tem-se a permanência do modelo conservatorial, instituído no século XVIII, baseado na reprodução de música erudita e escrita, direcionado à carreira solista virtuosística, para a qual se conjuga um determinado tipo de ensino (Penna, 2007), o discurso da cidadania e da autonomia na formação para o trabalho, presente na legislação pertinente à educação profissional, a grande procura por “cursos livres”, o alto índice de evasão (Pimentel, 2011), o baixo número de formandos nos cursos técnicos e a expressiva procura por ingresso nas instituições especializadas. Convive-se com o desconhecimento das intenções dos alunos em formação e com a desconexão frente às possibilidades de inserção laboral, crivada por forte reestruturação produtiva no trabalho formal em música (Segnini, 2006, 2011).

Nota-se uma revitalização dos questionamentos sobre a formação para o trabalho em escolas especializadas de música e sobre os educadores que nelas atuam, à luz dos clássicos estudos de Penna (1995, 2007), Lima (2003) e Vieira (2003, 2004), entre outros. Relatos de histórias e dilemas de escolas públicas de música dedicadas ao ensino técnico em nível médio trazem ângulos que se somam, em diferentes enfoques epistemológicos. Pontuações críticas sobre esse espaço de trabalho abrangem a formação docente e as escolhas preferenciais por essa colocação em detrimento do ensino na educação básica (Penna, 2003). Discussões como a de Contente (2011) sobre questões curriculares e a de Pimentel (2011) sobre perfil e perspectivas de egressos denotam a amplitude de recentes pesquisas sobre educação profissional em música.

Por sua vez, a função do técnico no campo das artes e da música, em específico, requer melhor compreensão e mesmo delimitação. A forte tradição propedêutica, que objetiva o acesso ao curso superior, soma-se à histórica desvalorização desse estrato formativo, o que parece acentuar a disjunção entre formação em nível médio e as possibilidades de trabalho e de profissionalização existentes, intensificada pelo desconhecimento da realidade dos arranjos produtivos locais. As relações da música como trabalho com a educação formal a ele voltada

configuram um campo de investigação que solicita maiores interlocuções com seus atores de forma a gerar conhecimento, favorecendo, por meio da pesquisa, um substrato efetivo a decisões que podem impactar em práticas pedagógicas, na estruturação de cursos técnicos e nas decisões de seus gestores.

O objetivo deste estudo é conhecer a visão de docentes da área instrumental que atuam na educação profissional em música em nível médio acerca da formação promovida em um centro de educação profissional localizado no Distrito Federal, os ajustes que consideram essenciais, a função que esse nível pode ter para os que o procuram e as possibilidades de inserção laboral de seus egressos. Esta é uma pesquisa exploratória que integra um estudo de caso múltiplo em escolas especializadas, numa abordagem qualiquantitativa.

Dias (2000) entende o grupo focal como técnica investigativa alternativa para coleta de dados em pesquisas qualitativas, intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Baseia-se em interação de grupo sobre tópico específico por meio de discussão mediada. Dessa forma, é possível acessar na intersubjetividade atitudes, valores, sentimentos e avaliações de impacto. Como unidade de análise, possibilita o surgimento de respostas mais completas e detalhadas, interações, propostas inovadoras, fornecendo quantidade expressiva de informações em menor tempo, embora possa haver pressões intragrupo e contaminação de ideias. Questões referentes à diretividade do moderador, a variações interpretativas e a não generalização dos resultados precisam ser ponderadas na escolha dessa técnica.

Em relação à pesquisa qualitativa, é por seu intermédio e flexibilidade que se adentra um modelo de adaptação contínua, o qual permite retroação na exploração dos dados em face da possível repetitividade no tratamento da codificação e na categorização dos achados. Nesse sentido, Deslauriers e Kérisit (2010, p. 148) tecem uma analogia:

[...] a pesquisa tradicional se assemelharia à música europeia, em que o compositor apresenta um tema sobre o qual ele tece, ao inventar variações melódicas. A pesquisa qualitativa se compararia preferencialmente ao jazz, em que o músico, a partir de uma linha melódica comportando um conjunto de acordes determinados, lança-se numa improvisação trazendo seu toque pessoal. Certamente, o músico não pode se permitir tudo, pois ele permanece, de qualquer modo, limitado pelos acordes que apoiam seu tema, mas ele dispõe, entretanto, de uma grande margem de manobra.

A amostra foi selecionada por conveniência mediante convite e protocolo de anuência em tomar parte do encontro, o qual durou uma hora e trinta minutos. Os cinco participantes, dois homens e três mulheres, são professores de instrumento musical, sendo um clarinetista, um oboísta, um trompista, um percussionista e um violoncelista, com diferentes formações. O tempo de docência como professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal varia entre um e 24 anos. Os três mais jovens trabalharam anteriormente como professores temporários nesse centro de educação profissional de música por no mínimo quatro semestres. Para fins de acompanhamento e preservação das suas identidades, foram usadas as letras de A a E no decorrer da análise.

O registro foi realizado em áudio, com posterior gravação. Foram selecionados temas previamente para confecção de roteiro e orientação dos trabalhos. Os eixos que serviram de

**a visão
docente
captada: o
grupo focal**

fio condutor à discussão foram: educação profissional em música em nível médio, formação dada e necessidade de mudanças nos cursos técnicos, seguimento de carreira e continuidade de estudos, mercado de trabalho e inserção de egressos. A moderação do grupo foi feita pelo pesquisador. A riqueza das interações trouxe novas ênfases e desdobramentos, os quais também integram a análise. Realizou-se categorização inicial das falas com o *software* N-Vivo, versão 8. A partir das primeiras análises, subcategorias emergiram das trocas estabelecidas pelos professores, sendo apresentadas em itálico no decorrer deste texto. Entende-se que as falas constituem-se referenciais empíricos aqui expostos para sustentar a interpretação realizada.

a análise das falas dos docentes

A *educação profissional em música em nível médio (“nível técnico”)* é compreendida pelos integrantes do grupo focal como uma formação que apresenta diferenciais em relação aos demais cursos técnicos pela natureza do que se ensina. Esse posicionamento enfatiza o processo de ensino para além do domínio das técnicas específicas dos instrumentos. Ressalta-se que, por se tratar de música, um olhar “técnico” parece dissociar-se da complexidade intrínseca ao objeto, a ser pensada em termos pedagógicos e artísticos, como revelada na fala do professor E:

Existe um probleminha se eu for transportar essa ideia que tenho do curso de técnico, do técnico em edificações, do técnico em panificação... e transportar uma mesma estrutura, um mesmo conceito, a mesma ideia de técnico para a área da música. Por quê? Se eu transporto essa ideia tal qual, se perde a especificidade da música, transforma-se o curso técnico em música apenas num montão de recursos para tão somente execução.

O conceito de “técnico” parece, dessa forma, estar ligado a um conhecimento parcial ou estanque, inadequado ao músico em formação na medida em que pode referir-se à mera mecânica de execução instrumental, ao ensino de técnicas que não açambarcam, por si, a natureza da arte que se quer ensinar. De forma mais radical, o mesmo professor indica que a falta deste entendimento não apenas desvirtua o ensino, mas descaracteriza o próprio fazer musical.

Então tem que dominar técnicas a, b ou c, e aí o que faz acontecer a música [mesmo] é impedido no curso técnico.

[...]

Se a gente for olhar para a origem do termo, a raiz grega do termo é arte. Não tinha distinção entre técnico e arte, era a mesma coisa. Com o passar do tempo se separa e hoje a gente fica nesta discussão: cadê a arte neste curso técnico?

Essa diferenciação do que é ensinar música leva o professor a apresentar não somente a origem do termo “técnico”, mas a sinalizar a presença de incompreensões na caracterização do que é ensinado, da especificidade da educação em arte, quando fala da troca de ideias entre os docentes acerca dessa questão.

Técnica e arte precisam ser conjugadas para dar conta da realização artística e para a preparação daqueles que irão se dedicar profissionalmente a ela. Nesse tocante, as preocupações mais abstratas são postas de lado, visto que o entendimento do que é um *profissional em nível técnico* parece convergir para o saber-fazer com base na resolução de problemas que se revelam nas situações complexas de *performance*, o que exige aquisição de certas competências.

Vocês lembram que na época da música de rádio os músicos chegavam e não tinham partitura. Às vezes tinha só um roteiro, e, dependendo do cantor, ele tocava em dó, em lá:

“qual é o tom?” – e o músico tocava. Esse é o músico realmente técnico. E a gente que tem a formação do técnico não consegue formar esse tipo de músico! (A).

Esta colocação também sinaliza reflexão acerca da própria atuação como docente, sugerindo reelaboração de suas práticas pedagógicas e mesmo revisão de sua formação, bem como a alternativa de um modelo de educação profissional diferente do vigente. O músico técnico precisa ter, no entender dos professores, competências que não parecem ser desenvolvidas de maneira sistemática e suficiente nos cursos técnicos oferecidos. Isso se deve, em parte, à ineficácia das discussões docentes que abordam priorização das técnicas a serem unificadas, e que se concretizam no “programa”, conforme nos aponta o professor E:

A ideia do técnico é o cara que chega, vai lá e resolve. Só que muitas das vezes essa ideia dessa formação do músico, o que chega e resolve, que reúna condições para resolver uma situação, nos cursos se perde em discussões [sobre] quais técnicas adotar... Se perdem nisso, e quando chega o técnico para resolver, ele não resolve.

As desconexões parciais no entendimento entre o que seja um músico técnico, ou um técnico em música, as diferentes concepções e os pesos a elas atribuídos também se revelam no preparo dos alunos, predominando a *formação do músico artista*, embora a realidade de atuação não corresponda a esse perfil bastante idealizado.

Fica aquele ideal de músico, o de alta *performance*. Mesmo para estes o mercado não é [grande] e estes vivem da docência. O mercado principal para o que o programa prepara é o artista de palco, [isto] é bem reforçado no ensino técnico... O modelo de estágio continua no modelo preparador do artista [de palco]. (D).

Ao mesmo tempo em que repassam comportamentos que caracterizam um “músico de palco”, especialmente no viés erudito, sabem que as situações reais têm graus de imprevisibilidade e que essa não é a provável ocupação que os alunos terão no mercado de trabalho. O mito do artista de palco parece ainda nortear a formação dada, a ponto de profissionais e alunos que já trabalham esporadicamente em eventos esconderem tal fato, ou pelo menos não o alardearem junto aos pares. A crítica a essa situação passa pela compreensão da função do trabalho com música.

Esconder que toca em evento... acho que está muito ligado com esse mito do artista, que é da mídia. Tem este purismo. Se nos concertos batem palma e não é a hora, o músico levanta o nariz, finge que nada está acontecendo. Na verdade a nossa função inclui divertir os outros. Esta postura “calem-se porque estou tocando” precisaria mudar. (A).

O entendimento da própria profissão, de *ser músico*, parece envolver um lado romantizado, mas também o lado da preparação e dos desafios do trabalho.

Ser músico é ralar mesmo. Quem quer ser músico tem que encarar e carregar seu instrumento. (D).

A nossa profissão é um ofício, inclusive. Tem o topo, a arte, mas é mais uma relação que você tem com a música do que a imagem que o próprio músico faz dele, da música inacessível, para entendidos, educados e eruditos. (A).

É interessante levar em conta como o professor A estabelece a relação entre o músico e o seu fazer como um artesão no seu ofício e como a arte construída nessa ligação é passível de desarticulações na medida em que se tenha uma compreensão equivocada da música mais elaborada como arte para poucos. O mesmo professor ressalta que o preparo para *incertezas*

e condições dinâmicas de trabalho integra as competências exigidas para a formação de um profissional em música, tendo em vista a imprevisibilidade da reação do público e o fato de tocar em diferentes situações, não somente no palco das salas de concerto:

Um coquetel pode virar um recital, porque todo mundo se vira e fica ouvindo. É imprevisível, é uma arte complexa porque você não sabe em que momento há esse encontro do artista músico com o público. Não cabe nervosismo. Precisa estar preparado para isto. (A).

Os relatos das experiências dos professores como instrumentistas reforçam tais exigências, mesmo em trabalhos não remunerados ou pouco sistemáticos. Ao falarem sobre suas *atividades profissionais*, todos os professores relataram que, além da docência, integram grupos de câmara e conjuntos que se dedicam ao repertório popular, atuando no “mercado paralelo”, tópico este que foi muito discutido na medida em que os alunos também estão presentes nesse nicho. Transita-se aqui na pluralidade de atuações do “músico-docente”, a qual é bem enfocada nas análises de Segnini (2011) ao caracterizar a informalidade e a intermitência do trabalho com música no atual cenário brasileiro.

Faço cachê em orquestras, e viajo bastante como convidado em orquestras, em outros estados. Fiz bastante cachê na orquestra aqui também, não faço mais. E casamentos, eventos diversos. Toco bastante em igreja... Toco trabalhando, toco como convidado se tem um amigo [que chama]. (C).

Além de competências fundamentais, parece ser importante ter uma rede de contatos que facilite sua participação, como assinala o professor C. Já o professor E explicita a importância de trabalhos com música popular, o que também foi enfatizado pelos demais frente às solicitações do mercado.

Atuo fora da escola; tenho um duo com outro professor, um duo de marimba e vibrafone, só tocamos popular, só popular, está proibido qualquer repertório mais clássico... Enfim, toco bateria e com outros professores a gente tem os trios de jazz por aí. E participo do mercado paralelo, casamento, sempre. (E).

Em relação ao mercado de trabalho e inserção dos egressos, a docência aparece como opção imediata.

O músico técnico vai ser aproveitado em eventos, em academias de música. Então há uma necessidade também sobre a didática do instrumento. Acontece que o ensino não é só o regular. Tem as academias de música, as aulas particulares, este sim um mercado bem grande. (D).

Boa parte dos meus alunos é de igreja, então eles querem aprender para tocar na igreja. E lá mesmo eles já viram professores. (C).

As falas dos professores D e C evidenciam que, mesmo sem ter noções de pedagogia do instrumento, os técnicos em música em nível médio integram um concorrido mercado de aulas informais em diferentes níveis, da iniciação musical às aulas de instrumento específico. Muitos dos alunos já trabalham com música antes de frequentarem os cursos técnicos, havendo inserção precoce devido à demanda por alguns instrumentos e a necessidades econômicas imediatas.

Dentre as possíveis ocupações para os novos técnicos, as falas assinalaram fortemente o *mercado de eventos*, que não parece ser valorizado artisticamente e que funciona como um mercado paralelo do qual pouco se fala, mas onde muito se toca, sejam docentes ou discentes.

Interessante que esse segmento, do qual todos participam e que complementa o salário de alguns, é amplo o suficiente para comportar músicos em formação. Observa-se que há profissionais que trabalham exclusivamente em eventos, mercado este em franca expansão e para o qual os cursos técnicos oferecidos não estão direcionados. Como prevalece a valorização do músico de palco, apontada anteriormente, a inclusão nesse espaço em que alunos, professores e outros profissionais da música convivem pode se configurar como condição depreciável.

Os alunos evitam falar que tocam em casamento, [sobre] a música que eles tocam, porque é um mercado paralelo. É "inferior", embora ele ganhe até dinheiro, mas não é certo tocar, é só um bico... Fica noutra status. (A).

É algo velado, não valorizado [tocar em eventos]. (D).

A gente tem que tocar em casamento. O mercado mais presente é este. A orquestra que tem aqui exige nível superior em qualquer formação. O aluno nem precisaria fazer o técnico. E nem graduação em música. (D)

A informalidade parece predominar nas relações de trabalho, já que os postos mais convencionais ou com vínculo empregatício, a exemplo de orquestras profissionais e bandas de corporações, são poucos. Para postos de trabalho que requerem concursos públicos, é exigido curso de graduação em qualquer área, não estritamente em música, e muito menos a certificação de técnico em música. A observação do professor D deixa transparecer a discrepância entre formação, certificação e oportunidade de trabalho.

As *características do mercado*, suas conseqüências sobre o ensino formal e sobre os egressos também foram abordadas.

Se a gente estivesse num contexto igual a São Paulo, teria outro sentido. Lá você tem várias orquestras, tem várias bandas, sejam jovens ou de profissionais, mas essas profissionais nem sempre exigem nível superior, então elas iriam comportar nossos alunos. Aqui a gente tem uma orquestra apenas que trabalha com projetos, esporadicamente, cachês, e acho que esse ponto é muito sério de a gente pensar, o que é o contexto da nossa cidade mesmo. (B).

Um dos maiores desafios aos que terminam sua formação técnica em âmbito escolar é exatamente concorrer com os profissionais que procuram se manter em um mercado bastante restrito, especialmente para o egresso com formação exclusivamente erudita. Contudo, outras atividades também foram elencadas, requerendo distintas competências, especialmente em face da separação entre popular e erudito, existente nos programas de curso.

Em relação à música para lazer, para diversão, na clarineta, vejo que um campo muito bom é música em restaurante, por causa do choro, até por causa do jazz também, mas vejo que o pessoal acaba indo muito para o choro. Tenho alguns alunos de clarineta que eu vejo que estudaram no técnico e se direcionaram para o choro por causa disso. (B).

Em relação à formação dada na escola e necessidades de mudança nos cursos técnicos, ressaltam-se as seguintes observações:

Eu acho que lá no núcleo da gente o ensino é bem dissociado das necessidades do músico que vai tocar mesmo. (D).

Na nossa própria formação isto já aparece, esta distância entre vivência e formação. Se a gente não toma cuidado, vai só reproduzindo. (E).

Os sujeitos fazem referência a um distanciamento perceptível entre o que é ensinado e o que o mercado de trabalho solicita, mas também uma divergência entre as próprias expectativas dos alunos e o que lhes é oferecido a título de formação. Isso em parte se deve à própria formação dos professores, aos modelos que predominam na escola e no ensino de instrumento. A tendência reprodutivista aparece fortemente, embora os participantes pontuem estar conscientes de tal fato.

Por sua vez, o *academicismo* e o *tradicionalismo* no ensino parecem preponderar, embora sejam criticados pelos docentes:

A formação erudita nas cordas tende para o academicismo. Acontece que quem vai se profissionalizar não é necessariamente acadêmico e mesmo o acadêmico vai para o mercado mais presente, que é o de eventos. E a universidade não vai suprir as necessidades destas habilidades. Nem o ensino técnico, porque se presume que o músico vai continuar sempre acadêmico! [Há] o foco na técnica e um repertório específico erudito. O aluno nesta formação raramente tem ouvido e geralmente precisa da partitura na frente. Ele não desenvolve os outros atalhos das suas habilidades. O foco é: Fulana segue o programa? É o espelho do conservatório do século XIX. A gente continuou e ainda se imagina que a sociedade seja a mesma! (D).

Fica estagnado, não prepara [para situação de trabalho real]. Você pode ter uma gravação, uma situação de improviso e o cara não sabe o que fazer... É muito estreita a formação. Ele tem que aprender isto [o tradicional] e continuar se atualizando. Minha crítica é a essa estagnação do conhecimento. (A).

Tais pontuações sugerem a predominância da junção entre técnicas instrumentais e métodos consagrados em detrimento de uma formação mais ampla que concilie possibilidades reais de trabalho. A questão de o aluno não conseguir tocar "de ouvido", o que muitas vezes integrava suas competências anteriores ao ingresso na escola, e limitar-se à leitura do código impresso em partitura faz emergir outro tópico para discussão. Será este mais um estreitamento ao qual se refere o primeiro item aqui abordado, a aprendizagem de técnicas que, ao serem priorizadas, parcializadas e desconectadas em "programas" que sequenciam conteúdos de forma rígida, descaracterizam o principal a que se destinam? O primado da cobrança por excelência em moldes mecanicistas parece vincular-se a outras limitações como o desconhecimento ou a desconsideração das exigências às quais os alunos serão confrontados em possíveis situações de trabalho. O que se critica parece não ser a eficiência dos métodos em si, mas a inflexibilidade na sua aplicação e a desconexão com as novas demandas e com a realidade dos alunos.

Os professores manifestaram que, no seu entender, a *bagagem cultural dos alunos* não parece ser suficientemente levada em conta na formação musical escolarizada:

O conteúdo, a gente tem que dar; pro meu aluno acho que é importante dar essa escala, ensinar as sonatas, ele fazer a prática dele na festa, fazer a prática dele com o piano, mas o que acho errado é a gente cortar tudo o que ele traz de fora ou ignorar o que ele vem pedir para a gente. Eu acho que a gente precisa levar em consideração a prática dele fora da escola e as necessidades dele fora da escola, tentar um equilíbrio com essas duas coisas: o conteúdo e essa coisa extracurricular. (B).

O pressuposto de que o conhecimento anterior do aluno inexistente ou não lhe servirá para nada e tampouco deve ser aproveitado, por revelar-se diferente dos moldes do que é oferecido e priorizado na escola, leva à ideia do aluno como tábula rasa, a ser preenchido pelo "saber culto". As exigências incidentes sobre o aluno precisam ser vistas com atenção, segundo o professor

B. Nesse contexto, as características físicas e psicoafetivas dos discentes também podem ser desconsideradas, como pondera o professor E:

Esse sujeito que está no curso técnico, que está aqui aprendendo, [se] esquece que é um sujeito de carne e osso, que sente, que tem problema. Às vezes eu esqueço isso em nome de uma escola [metodologia] e falo: “Você vai ficar assim, assim, assado”. Então a técnica é uma formação técnica em que se esquece daquele que se está formando! (E).

O *papel do professor* foi referenciado pelos professores A e D:

O primeiro tópico de qualquer discussão é o aluno, o aluno e a necessidade do aluno. Acho que nós estamos a serviço do aluno... A expectativa dele é que faz a diferença e a necessidade de a gente existir como professor. (A).

Ficamos brigando: você não usa o método tal e qual? A gente tem que ficar em função disto [programa] ou isso tem de nos servir? A gente briga por uma aula prática mais presente, por uma orquestra mais de acordo com o perfil dos alunos, mas é muito difícil o diálogo com os colegas, anos a fio batendo na mesma tecla. (D).

Tem-se o docente como acolhedor das inquietações e solicitações dos alunos, sinalizado pelo professor A, embora pareça predominar a exigência de adaptação ao “programa” dos diferentes núcleos instrumentais. As dissensões entre os professores sobre as distintas concepções acerca de conteúdos e propósito dos cursos parecem prolongar-se sem que se chegue a um resultado satisfatório, levando a desgastes entre o professorado.

O professor D revela que, no seu entender, as *mudanças necessárias* passam por adequações de carga horária, por concepções mais abrangentes das práticas musicais que envolvam interseções e uma maior aproximação com as pretensões do alunado. A atual duração dos cursos e a articulação das disciplinas já existentes parecem ser foco de conflitos:

A escola [de música] tem tanta demanda de carga horária que chega a atrapalhar, especialmente os alunos da faixa etária de nível médio. Os alunos que vão entrar na universidade ficam sufocados de tanta demanda, aqui e no nível médio. A gente tem discutido muito essa redução de carga horária, mas há uma resistência muito grande das áreas, os da teórica, do coral... (D).

As exposições dos professores permitem elencar competências tidas por relevantes para a inclusão no mundo do trabalho e que não são, no seu entender, contempladas suficientemente pelos itinerários formativos e pelas atividades realizadas na escola. Uma questão essencial parece ser a *dicotomia entre os estilos erudito e popular*, havendo maior procura por este último, pouco trabalhado por vários dos “programas” das áreas instrumentais, exceto as que se dedicam especificamente à música popular.

O curso de percussão popular não existe na escola, só existe curso de percussão erudita, e a gente tem discutido essa guerra, esse blá, blá, blá, erudito, popular, e fazer um curso de percussão, e acabar com esse negócio... Porque a gente não está entendendo mais o percussionista como percussionista de orquestra, ele é percussionista. (E).

Não é que o fulano que é erudito vai se transformar em popular... Não é forçar ou desvirtuar, é somente ter uma postura aberta para o aluno. É falar: sim, você quer aprender isso, então vamos. (A).

Os problemas levantados pelos docentes vão além da polarização popular-erudito, ainda bastante presente, e não se circunscrevem apenas a certos instrumentos, perpassando as ações

que os professores empreendem para dar conta das solicitações de seus alunos. Os entraves que essa questão traz são relevantes para os professores E e A, e requerem soluções.

As *alternativas para mudança* dos cursos passam por novas posturas pedagógicas construídas coletivamente, o que traz desafios aos docentes e à própria instituição.

Precisamos aprender como o autodidata aprende, como o músico popular aprende, ir lá nas metodologias deles... Ver até onde a gente é competente e encarar que não se tem essa competência e que, se quiser desenvolvê-la, vai ter de aprender. Acho que a escola tem espaço, tem gente bastante preparada, com vários perfis, senão pela formação, mas pela atuação... Mesmo nós dos instrumentos tradicionalmente eruditos podemos atender a necessidade do aluno de fazer repertório popular, fazer a prática necessária para atuar. Acho que é possível, com [este] corpo docente, abrir diversificação de currículo aqui. (D).

Os professores entendem que há recursos humanos altamente qualificados para reverter distanciamentos estilísticos que não se sustentam e preciosismos que não mais cabem no espaço escolar, mormente se confrontados à realidade de trabalho. Torna-se imprescindível ampliar a compreensão do que é a educação profissional técnica em música em nível médio, na medida em que é preciso buscar novas metodologias e aprender com quem sabe fazer, sem restringir-se aos modelos já estabelecidos na educação formal. Vieira (2004) assinala que a necessidade de mudanças nas escolas coexiste com a resistência, dividindo os docentes quanto à sua capacitação e atualização. Os valores estabelecidos na sua formação passam por acomodações frente às experiências de cada um, convergindo para ruptura ou reafirmação do já modelizado. Segundo o professor D, os docentes da própria escola possuem condições para realizar adaptações, especialmente nas atividades práticas.

Um espaço para aplicação de uma visão mais comprometida com as demandas dos alunos e com as possíveis inserções no mercado de trabalho parece ser o das práticas de conjunto, podendo favorecer a autonomia dos discentes e fortalecer a aplicação do aprendido, sendo estas funções da escola, conforme o mesmo professor.

Acho que ideias e experiências existem, e a gente pode atender as especificidades de mercado e de atuação, ou, no pós-técnico, o aluno pode concluir o técnico tradicional e vir depois fazer essa formação em dois semestres, ou mesmo no choro ou no samba, o que seja. E pode se abrir disciplinas práticas, que são as convergentes. Acho que a proposta cabe muito bem para essas disciplinas, onde o aluno que construiu uma técnica básica com o instrumento a partir de técnicas específicas de repertório venha a usar essa técnica em função da sua atuação musical, e não ao contrário. O que eu construí de técnica básica vai me servir para eu escolher aonde eu quero ir, aonde eu posso ir, aonde dá para eu ir. Acho que é papel da escola. (D).

Quanto ao seguimento de carreira e continuidade de estudos, o professor C assinala:

De um ideal técnico, [o aluno] talvez devesse sair profissional daqui. Profissional mesmo, ainda não. Está bem preparado para entrar numa universidade, no máximo... Precisa, acho que precisa passar pela graduação... [O aluno segue para a graduação] por uma exigência do mercado, para o concurso do Corpo de Bombeiros do DF [por exemplo]. Não acho que [com a formação técnica de nível médio] está completo, ou que é completo o curso superior aqui. Acho até [que tem] diversas falhas, mas é o momento em que o aluno escolhe: agora vou ser profissional.

Parece ser predominante a visão do curso técnico como intermediário na formação, sendo a graduação uma alternativa para alguns e um imperativo para outros como momento

decisivo para opção profissional. As contingências locais do mercado de trabalho reforçam a tendência de ingresso no curso superior, em parte por ser entendido como sequência natural para aprimoramento dos estudos, em parte por não haver colocação imediata no mercado formal para o técnico em música de formação instrumental, de maneira a assegurar economicamente sua permanência nesse estrato. Alie-se a essa visão a solicitação de curso superior de qualquer natureza para ingresso na carreira de músico em entidades públicas, já explicitado em falas anteriores. O recebimento de maior remuneração por meio de um plano de carreira que exija essa escolaridade também contribui para o relativo enfraquecimento do papel do curso técnico como meta formativa.

Ao traçar o perfil dos alunos nos cursos técnicos dessa escola, mediante análise dos dados administrativos disponibilizados, nota-se uma superposição entre a frequência ao curso técnico em música em nível médio e à graduação. Isso se deve em parte pelo início tardio do alunado, em parte pela duração dos cursos técnicos que em sua maioria perfaziam, quando dessa coleta de dados, oito semestres precedidos de um curso básico variável. A dificuldade em obter um trabalho mais estável e a cultura propedêutica do nível médio, sendo o curso superior uma continuidade vista como natural, parecem limitar a formação exclusiva em música em nível técnico, pesando também a noção de contínuo aprimoramento que a profissão de músico traz, constitutivamente.

A exigência de licenciatura em música para realização de concursos para o ensino regular tem fomentado a procura por cursos superiores. Pontua-se ainda que alguns cursos técnicos de nível médio em música, ministrados nos Institutos Federais, incorporam em seu currículo a pedagogia do instrumento, especialmente em flauta doce e violão, instrumentos frequentemente utilizados em aulas e atividades de música nos cursos regulares na educação básica. Remete-se aqui às considerações de Penna (2007) sobre a necessidade de formação pedagógica específica para todos os níveis de atendimento em música, o que se contrapõe à herança tradicionalista já apontada por Vieira (2004). Essas questões foram trazidas pelo grupo focal, sendo que a sequência ao nível superior também é entendida como lógica frente às solicitações de certificação para concursos públicos em música, mesmo que não obtida nesse campo de conhecimento.

De forma sintética, pode-se afirmar que, no entendimento dos professores que participaram do grupo focal, há um distanciamento entre a formação proposta e a possibilidade de integração efetiva ao mercado de trabalho, especialmente o local, no qual predominam o mercado de eventos e as aulas informais como colocações mais imediatas para egressos dos cursos técnicos. Nesse tocante, como prevalece o “programa” e não há enfoque no preparo pedagógico específico, o despreparo dos novos técnicos parece ser duplo. A falta de interação entre o erudito e o popular é tônica comum, sendo o ensino baseado em repertório erudito e nos métodos técnicos consagrados. Frente ao elencado pelos professores quanto à atualização dos cursos e os propósitos discentes, a efetividade do “programa” é foco de grandes questionamentos.

Constatou-se que as noções de competências para consecução da atividade permearam várias falas dos participantes. A alta carga horária ainda existente no curso técnico foi posta em cheque, visto que as disciplinas e os conteúdos estão sendo discutidos para reformulação dos itinerários formativos. As indagações dos participantes sobre o termo “curso técnico” explicitam que, no seu entender, há uma diferenciação ao ser aplicado à área de música e à

à guisa de conclusão

qualificação em arte. A formação oferecida referencia-se em moldes tradicionais e enfatiza o “artista de palco”, cuja inserção laboral é bastante limitada. Apesar das formações singulares, chamam atenção as expressões comuns entre os docentes em caráter de não conformidade à situação. Os participantes assinalam suas tentativas de reversão de um modelo que se apresenta restritivo como formação para o trabalho, corroborados por suas experiências, nas suas ações pedagógicas e nas suas atuações como músicos performáticos.

A formação erudita predomina, havendo uma busca por denominadores comuns com as práticas populares como modo de aproximação à realidade dos alunos, às solicitações do mundo do trabalho e às adequações pedagógicas que tais interações trazem. Os professores sinalizam urgência por reconfigurações dos cursos técnicos em função desses quesitos e a carência de outros enfoques na formação de docentes que atuem na educação profissional, convergindo para um olhar reflexivo sobre as próprias práticas.

Para alguns, o “programa” traz benefícios técnicos com diferentes possibilidades de uso, tratando-se apenas de redirecionar uma base única adquirida mediante estrito seguimento programático. Para outros, o “programa” se sustenta apenas para um tipo de qualificação. O espaço formativo é visto como útil ao que pretende ser “músico de palco”, sendo entendido que esse não é o único objetivo da instituição. Apesar do forte ensino tradicional neste meio, onde a concepção do curso técnico de nível médio como preparação para o seguimento de estudos tem preponderado, a posição dos professores é de abertura, conscientização e comprometimento com mudanças que pensam imprescindíveis. Transparecem também inquietações frente à lentidão desse processo e às negociações coletivas que ele acarreta, apesar dos direcionamentos postos na documentação normativa específica.

Ressalva-se que a ausência de representantes de outras áreas instrumentais pode levar a vieses. Contudo, o surgimento de problemáticas comuns no decorrer do grupo focal permite hipotetizar divergências entre as finalidades dos cursos, a sua consecução real e sua efetividade como formação para o trabalho.

A visão docente aqui analisada provoca reflexões e impulsiona a necessidade de conhecer o que pensam os demais atores no espaço da educação profissional técnica em nível médio. Coloca-se, assim, agenda de pesquisas empíricas que elucidem a atuação das escolas técnicas especializadas frente às demandas sociais presentes, enfocando as relações entre música, educação e trabalho.

referências

BRASIL. Ministério da Educação. *PNE 2011-2020*. 2011. Disponível em: <<http://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/364-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-texto-completo-com-indice-de-metas.html>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

CONTENTE, A. L. C. Escola de Música da Universidade Federal do Pará: fundamentos teóricos e proposições práticas para um currículo para o século XXI. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 996-1009.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnico de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>>. Acesso em: 10 set. 2011.

DESLAURIERS, J; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 127-153.

LIMA, S. R. A. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da Abem*, n. 8. p. 81-85, mar. 2003.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. p. 101-111. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, n. 9, p. 71-79, set. 2003.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PIMENTEL, M. O. Q. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sob o olhar de seus egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: Abem, 2011. p. 1586-1598.

SEGNINI, L. R. P. Acordes dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 321-336.

_____. O que permanece quando tudo muda? Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. esp. 1, p. 69-86, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792011000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2012.

VIEIRA, L. B. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 75-79, mar. 2003.

_____. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Salvador, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

Recebido em
29/04/2012

Aprovado em
03/06/2012