

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MÚSICA -
formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus
atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília**

CRISTINA PORTO COSTA

Brasília, 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MÚSICA -
formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus
atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília**

CRISTINA PORTO COSTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor. Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Brasília, 07 de agosto de 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM MÚSICA -
formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus
atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília**

Cristina Porto Costa

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Bernardo Kipnis (UnB/PPGE/FE)
Presidente

Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM/CE/MEN)
Membro Efetivo

Prof.^a Dr.^a Cíntia Thais Morato (UFU/Instituto de Artes)
Membro Efetivo

Prof.^a Dr.^a Suselaine Serejo Martinelli (IFB)
Membro Efetivo

Prof.^a Dr.^a Olgamir Francisco Carvalho (UnB/PPGE/FE)
Membro Efetivo

Prof. Dr. Remi Castioni (UnB/PPGE/FE)
Suplente

À minha mãe, Hulda Reich
(*in memoriam*). Seu legado
inspirador, amoroso e
musical, me acompanhará
sempre.

AGRADECIMENTOS

A Daniel Marques dos Santos, pelo apoio e paciência, para além de qualquer palavra, por escolher estar, por ser.

Ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis, orientador ímpar, pela clareza e precisão, pela abertura ao tema, pelo incentivo à autonomia. Considero uma honra ter sido sua orientanda.

Aos membros da Comissão Examinadora, pela disponibilidade e contribuições dadas a este trabalho.

Aos professores Dr.^a Maria Isabel Montandon e Dr. Remi Castioni, pelas considerações essenciais na qualificação do projeto de pesquisa.

Aos professores Dr. Célio da Cunha e Dr.^a Olgamir Francisco Carvalho, por suas aulas instigantes e enriquecedoras.

Aos colegas do POGÉ, em especial à amiga Maria da Glória dos Santos Laia, que tanto partilhou em ideias e em coleguismo.

À Alice Farias de Araújo Marques, amiga e interlocutora consistente em momentos cruciais desta trajetória.

Ao colega e amigo Rodrigo Hoffmann, espírito arguto e generoso, pelas muitas trocas e conversas.

À Verônica Moreno, Gisele Oliveira e Andrey Grego Costa, por seus auxílios técnicos imprescindíveis.

À Sara Joffily, presente do mestrado ao doutorado, pelos “encontros d’alma”.

Às queridas Marias que me acolheram em família, auxiliaram em diferentes momentos e torceram por esta empreitada: Maria Beatriz, Maria Sílvia e Maria Cristina Marques dos Santos.

Aos colegas do CEP-EMB Ataíde de Mattos, Lúcia Carneiro, Isabella Sekeff e Alice Marques, pela receptividade. Ao Humberto, Carlos e Luciene (NIA), Marcos e Cida (Secretaria), Jô, Anay e Sandra (Setor de Pessoal), pelo suporte na coleta de dados.

Aos professores do CEP-EMB presentes nas diferentes instâncias desta pesquisa, especialmente aos participantes do Grupo Focal e das entrevistas. Suas colaborações tornaram este trabalho possível.

Aos candidatos ao CEP-EMB que, mesmo em meio às tensões dos testes para ingresso, se dispuseram a responder ao *survey* inicial.

Aos egressos que participaram do *survey* final, mormente àqueles que me auxiliaram na busca pelos formados ao longo de dez anos.

Aos empregadores que criaram tempo em suas concorridas agendas para pensar sobre o técnico instrumentista em nível médio e para compartilhar suas experiências de trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa trata da relação entre formação de técnicos instrumentistas em nível médio e sua inserção laborativa, na visão de professores, coordenadores das áreas instrumentais, gestores, candidatos e egressos do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Como voz do mercado de trabalho também foram ouvidos empregadores atuantes em setores trazidos pelos demais atores. É seu objetivo geral buscar compreender o que pensam os diferentes atores acerca da articulação entre formação profissional em instrumento musical em nível médio e a inserção laborativa deste estrato. Trata-se de um Estudo de Caso quali-quantitativo composto por duas etapas de pesquisa, uma exploratória e outra de aprofundamento. Na primeira etapa realizou-se Grupo Focal com cinco professores de instrumento e *survey* com 152 candidatos aos cursos instrumentais. Na segunda etapa, realizaram-se 20 entrevistas com coordenadores, duas com gestores e cinco com empregadores, além de *survey* online com 109 egressos dos cursos de instrumento do CEP-EMB, formados entre 2002 e 2013. Parte-se da hipótese de desconexão entre a formação propiciada e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho local e regional. Para suporte à discussão e entendimento dos resultados são trazidos os marcos legais da EPTNM aplicados à formação em instrumento musical, as abordagens da Sociologia das Profissões e da Economia Criativa, além de pesquisas realizadas no campo da educação musical, dedicadas à temática e ao papel da escola especializada de música. Os resultados permitem confirmar a hipótese inicial e sinalizam para o entendimento da EPTNM em instrumento como etapa formativa intermediária dada a natureza do estudado e da formação permanente que a música demanda, o que se soma a características dos arranjos produtivos locais neste setor. A escola se revela uma comunidade de práticas onde se estabelecem redes de indicação e de trabalho. Há procura por conteúdos que não são necessariamente contemplados pelos itinerários formativos. Busca-se contribuir para reflexões sobre a natureza do profissional que se prepara e do mercado existente, assinalando sua diversidade e a necessidade de políticas públicas que considerem esta realidade.

Palavras-Chave: educação profissional técnica de nível médio; técnico em instrumento musical; inserção laborativa; escola de música

ABSTRACT

This research deals with the relationship between musical instrument technicians' training at high school technical level and their labor insert, as seen by teachers, coordinators of instrumental areas, managers, applicants and graduates at Vocational Education Music Center of Brasília (CEP-EMB). Employers in sectors brought by these actors were heard as labor market active voices. Its general aim is to understand what the different actors think about the link between vocational education training in musical instruments and work insertion of this stratum. This Case Study uses quali quantitative approaches and comprises two stages of research, one exploratory and another phase of deepening. The first step was composed by a focus group conducted with five teachers and a survey with 152 applicants to the instrumental courses. In the second stage, 20 coordinators of different instrumental areas, two school managers and five employers were interviewed, besides an online survey with 109 graduates of CEP-EMB, formed between 2002 and 2013. The hypothesis is about existence of disconnection between training given and actual requirements of the local and regional labor market. In order to support the discussion and understanding findings, legal frameworks of Vocational Education and Training in high school technical level applied to musical instrument are brought, as well as approaches of Sociology of Professions, Creative Economy and researches in the field of music education, dedicated to the theme and to the role of specialized music school. Results confirm the initial hypothesis and point to understanding of Vocational Education and Training in high school technical level in musical instruments as an intermediary formative stage given the nature of the study, the continuing education that music demands and characteristics of local productive arrangements in this sector. The school is revealed as a community of practice where networks are established. There is demand for content that is not necessarily covered by training itineraries. It aims to contribute to reflections about the musical instrument technician's training, his professional activity and the actual labor market, noting its diversity and the need for public policies that consider this reality.

Keywords: vocational education and training in high school technical level; musical instrument technician; labor insertion, music school

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la relation entre la formation technique des musiciens instrumentistes au niveau intermédiaire et leur insertion au marché de l'emploi, par le point de vue des enseignants, des coordinateurs des domaines instrumentaux, des gestionnaires, des candidats et des diplômés du CEP-EMB (Centre d'éducation professionnelle école de musique de Brasília). Comme voix du marché de l'emploi, on a entendu aussi des employeurs actifs dans les secteurs apportés par les autres acteurs. Il est son but général comprendre ce qu'ils pensent les différents acteurs sur l'articulation entre formation professionnelle en instrument musical au niveau intermédiaire et l'insertion au marché de l'emploi de cette strate. Il s'agit d'un Étude de cas quali-quantitative en deux phases de recherche: une exploratoire et l'autre d'approfondissement. Dans la première phase on a effectué un Groupe de discussion avec cinq professeurs d'instrument et une enquête avec 152 candidats aux cours d'instrument. Dans la seconde phase, on a effectué 20 interviews avec les coordinateurs, deux avec les gestionnaires et cinq avec des employeurs, ainsi que des enquêtes en ligne avec 109 diplômés des cours d'instrument du CEP-EMB, gradués entre 2002 et 2013. Nous émettons l'hypothèse de la déconnexion entre la formation offerte et les exigences réelles du marché de l'emploi local et régional. Comme support à la discussion et compréhension des résultats, on apporte les cadres juridiques de l'Éducation professionnelle technique de niveau intermédiaire appliqués à la formation en instrument musical, les approches de la Sociologie des professions et de l'Économie créative, en plus de recherches réalisées dans le domaine de l'éducation musical, consacrées au thème et au rôle de l'école spécialisée en musique. Les résultats permettent de confirmer l'hypothèse initiale et ils ont signalé vers la compréhension de l'Éducation professionnelle technique de niveau intermédiaire en instrument comme une étape de formation intermédiaire, compte tenu de la nature du sujet étudié, de la formation permanente que la musique exige, ce qui ajoute les caractéristiques des arrangements productifs locaux dans ce secteur. L'école se dévoile une communauté de pratiques où ils sont établis des réseaux d'indication et de travail. Il y a une demande par des contenus qui ne sont pas forcément envisagés par les processus de formation. On vise à contribuer pour des réflexions sur la nature du professionnel qu'on prépare et du marché existant, soulignant sa diversité et le besoin de politiques publiques qui tiennent compte de cette réalité.

Mots-clés: éducation professionnelle technique de niveau intermédiaire; technique en instrument musical; insertion au marché de l'emploi; école de musique.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AEC	Association Européenne des Conservatoires
APAM	Associação de Pais, Alunos e Mestres
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEP	Centro de Educação Profissional
CEP-EMB	Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
CEPROF	Coordenação de Educação Profissional
CIVEBRA	Curso Internacional de Verão de Brasília
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EC	Economia Criativa
EFMET	European Forum for Music Education and Training
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NCVER	National Centre for Vocational Education Research
OMB	Ordem dos Músicos do Brasil
OSTNCS	Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEC	Secretaria de Economia Criativa
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNCTAD	United Nations Conference on Commerce and Trade

LISTA DE GRÁFICOS

Página

Gráfico 1: Frequência de atividades profissionais exercidas por egressos do CEP-EMB com remuneração	298
Gráfico 2: Frequência de atividades profissionais exercidas por egressos do CEP-EMB sem remuneração	298

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de unidades de ensino públicas por ente federativo por cursos técnicos de nível médio em artes performáticas	110
Tabela 2: Quantitativo de cursos técnicos de música por tipo de curso por tipo de unidade de ensino.....	111
Tabela 3: Alunos matriculados no CEP-EMB por situação acadêmica.....	126
Tabela 4: Ranking de atividades exercidas pelos egressos com e sem remuneração.....	299
Tabela 5: Percentual de egressos por atividade ou situação de trabalho durante a EPTNM em instrumento musical.....	300
Tabela 6: Percentual de egressos por atividade ou situação de trabalho após concluir a EPTNM em instrumento musical.....	300
Tabela 7: Percentual de egressos por atividade ou situação de trabalho atual	300
Tabela 8: Percentual de egressos por situação formativa/atividade de estudos durante a EPTNM em instrumento, após sua conclusão e atualmente	301

Sumário

INTRODUÇÃO	15
Aproximação ao problema de pesquisa.....	15
PARTE 1	21
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
2. SER MÚSICO NO SÉCULO XXI	25
2.1 O trabalho dos músicos.....	27
2.1.1 O músico como trabalhador.....	29
2.1.1.1 Transformações do papel do músico como trabalhador na sociedade ocidental.....	32
2.1.2 Das cifras da música à Economia Criativa.....	35
2.1.3 Para ser músico no Brasil	37
2.1.4 Novas tecnologias e novas demandas profissionais: competências requeridas.....	39
2.2 Preparar para o trabalho em música: exigências e concomitâncias	40
2.2.1 A educação profissional do músico: olhares internacionais	42
2.2.2 A preparação do músico em diferentes molduras.....	49
2.2.3 Percursos formativos e inserções laborativas: pensar relações.....	54
2.2.3.1 Precocidade dos estudos e da inserção laborativa	57
2.2.3.2 O processo de profissionalização: inserção e requisitos	58
2.2.3.3 Para ser músico profissional: pensar caminhos e condições	62
2.3 Profissionalização: contribuições da Sociologia das Profissões.....	63
2.3.1 Regular e regulamentar: as dificuldades no estabelecimento da profissão de músico	72
2.4 Economia Criativa: uma janela de oportunidades para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	75
2.4.1 Do Plano Nacional de Cultura à Secretaria de Economia Criativa.....	75
2.4.2 Dados e indicadores da Economia Criativa no Brasil: conhecer para planejar, planejar para desenvolver	79
2.4.3 Educação em Economia Criativa	82
2.4.4 <i>United Nations Conference on Trade and Development</i> - UNCTAD e a Economia Criativa: os novos balizamentos.....	83
2.4.4.1 Os Relatórios da UNCTAD sobre Economia Criativa.....	84
2.5 Políticas públicas e educação profissional.....	87
2.5.1 Políticas públicas: entre conceitos e aplicações	87
2.5.2 Educação como Política Pública: os olhares diversos	91

2.5.3 A educação profissional em nível médio: uma travessia pelas políticas públicas mais recentes	99
2.5.3.1 O ensino técnico de música em nível médio em seu contexto legal	100
2.5.3.2 O ensino técnico de música em nível médio: trajetos e percalços.....	103
2.6 A educação profissional técnica de nível médio: o papel da escola especializada de música.....	105
2.6.1 Pesquisas em escolas especializadas de música que ofertam cursos técnicos de instrumento em nível médio	111
PARTE 2	121
3. AS PESQUISAS.....	121
3.1. O Lócus de pesquisa: o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.....	122
3.1.1 O CEP-EMB em análise: do Projeto Político-Pedagógico às contribuições de seus professores-pesquisadores	126
3.2 Trajetórias metodológicas.....	139
A ETAPA EXPLORATÓRIA: aproximação ao objeto empírico.....	140
3.3 A pesquisa piloto: uma análise exploratória dos dados de um Grupo Focal com professores de instrumento.....	140
3.3.1 Trajetória metodológica	141
3.3.2 Resultados e discussão: a análise das falas	142
3.4 A pesquisa exploratória: o survey realizado com candidatos aos cursos técnicos de instrumento.....	152
3.4.1 Trajetória metodológica	152
3.4.2 Resultados e discussão.....	154
A ETAPA DE APROFUNDAMENTO.....	159
3.5 As entrevistas com coordenadores, gestores e empregadores: ouvir as diferentes vozes	159
3.5.1 Trajetória metodológica: a voz dos coordenadores de áreas.....	160
3.5.2 Trajetória metodológica: a voz dos gestores	162
3.5.3 Trajetória metodológica: a voz dos empregadores	163
3.5.4 Resultados e discussão das entrevistas de aprofundamento	164
3.5.4.1 O técnico instrumentista em nível médio e sua delimitação profissional .	164
3.5.4.2 O mercado de trabalho para os egressos dos cursos técnicos de nível médio em Brasília.....	168
3.5.4.3 O papel da escola especializada e a formação dada.....	202
3.5.4.4 Reestruturação dos cursos técnicos de nível médio	229
3.5.4.5 Muda o mercado, muda a escola?	261

3.5.4.6 Ser profissional.....	282
3.6 O survey com egressos: as novas vozes	294
3.6.1 Trajetória metodológica.....	294
3.6.2 Resultados e discussão.....	297
3.6.2.1 Perfil dos egressos das áreas instrumentais do CEP-Escola de Música de Brasília	297
3.6.2.2 Os egressos em três momentos de vida profissional: durante a formação, após o término dos cursos instrumentais e o que fazem atualmente	300
3.6.2.3 O que os egressos pensam sobre a formação recebida?	303
3.6.2.4 As questões de completamento.....	304
3.6.3 Ao início e ao fim: uma comparação entre candidatos e egressos dos cursos técnicos de nível médio em instrumento musical	310
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS.....	312
REFERÊNCIAS	316
APÊNDICES.....	328

INTRODUÇÃO

Aproximação ao problema de pesquisa

Esta pesquisa é um trabalho de confluência, de perscrutação de ângulos somados para entender a visão de atores que tangenciam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instrumento musical, acerca da formação profissional e sua relação com a inserção laborativa em contexto local. Falar de educação profissional em música implica adentrar o campo da profissionalização, permeado por embates sobre qualificação, competências e trabalho, termos polissêmicos presentes em seus marcos legais, perpassados por distintas vertentes político-ideológicas. Este trabalho, contudo, não se propõe a debates conceituais, mas objetiva concentrar-se empiricamente nos movimentos da realidade formativa e de trabalho do técnico instrumentista, buscando entender esta dinâmica no meio estudado.

Abordar a EPTNM em música também solicita trazer para discussão as políticas públicas educativas que lhe ordenam e estruturam, bem como interseções criadas no campo da Economia Criativa, ainda em delineamento no cenário econômico nacional. Por recorte eleito, implica conhecer como se dá o ensino técnico na área de instrumento musical, assim como possibilidades laborativas para este segmento. Para tal, o espaço da escola técnica especializada se coloca profícuo.

Partiu-se da hipótese da existência de uma desconexão entre a formação profissional dada neste lócus e as reais oportunidades de trabalho para o técnico de nível médio em instrumento musical no cenário regional, nos segmentos popular e erudito, em função do desconhecimento dos arranjos produtivos locais. Esta pesquisa foi realizada em duas etapas, cuja descrição metodológica encontra-se ao início de cada momento investigativo, prescindindo-se, portanto, de capítulo exclusivo dedicado a este quesito. A primeira, de caráter exploratório, embasou o projeto de qualificação e se compôs de dois momentos: um Grupo Focal realizado com professores de instrumento musical e um *survey* com candidatos aos cursos técnicos instrumentais de nível médio, conduzidos no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília¹. A segunda etapa incluiu um *survey* online com egressos das áreas instrumentais, a realização de entrevistas com coordenadores de área e com gestores da escola em questão e, por fim, entrevistas com empregadores do mercado local.

¹ Segundo a PORTARIA Nº 68, DE 09 DE ABRIL DE 2014, publicada no DO/DF Nº 72, de 10 de abril de 2014, a Secretaria de Estado de Educação resolve “Art. 1º Alterar a denominação do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, situado à SGAS 602 – PROJ. D – PARTE A – Brasília, que passará a ser denominado Centro de Educação Profissional – Escola de Música Levino de Alcântara, vinculado à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro”.

A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso em abordagem quali-quantitativa, o que permite aprofundar o tema da formação propiciada nos cursos técnicos de nível médio em instrumento no CEP-EMB e suas interligações com a inserção laborativa de egressos, segundo a percepção dos seus atores. Apoiada nos marcos legais da EPTNM, aplicados à área de música e aos cursos de instrumento, em pesquisas na área de educação musical sobre formação e profissionalização, (SMILDE, 2007, 2009a, 2009b, 2009c; MAK, 2007; MORATO, 2009; PICHONERI, 2006, 2011; CUNHA, 2009; OLIVEIRA, 2012; PIMENTEL, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b) e em pesquisas efetivadas por professores do próprio CEP-EMB (ALEXANDRIA, 2005; MARQUES, 2006, 2010; LIMA, 2010; BASTOS, 2010; HOFFMANN, 2012), busca-se situar as relações trazidas pelos atores frente aos temas da Economia Criativa (BRASIL/MINC/SEC, 2012; HOWKINS, 2013) e da profissionalização (FREIDSON, 1996; MENGER, 2002; FRANZOI, 2006, 2009).

A problemática advém de uma pergunta inquietante, conhecida por sua permanência e pertinência, uma constante ao longo da carreira docente da autora e posta por muitos de seus alunos em aulas de instrumento e em outras disciplinas que teve sob sua responsabilidade nesta mesma escola de música: “Professora, é possível viver só de música, só de tocar meu instrumento?” Para uma pergunta tão determinante, feita legitimamente por aqueles que aspiram ao campo musical e instrumental em seu direito ao trabalho, o que o espaço da educação formal voltada ao ensino profissional em nível médio pode apresentar como resposta?

Esta questão traz em seu bojo o desafio de preparar para a atividade laboral instrumentistas tão diversos quanto um guitarrista e um fagotista, para inserções tão peculiares quanto a de um pianista ou de um violeiro, atender o que pretende prosseguir ao curso superior e aquele que, sendo já graduado em música, retorna à escola técnica de nível médio como aluno. A outra parte da questão adentra as políticas públicas da educação profissional, traduzidas em marcos legais, em diretrizes, em discursos norteadores para a EPTNM em música.

O papel da escola como entidade formadora, qualificadora e certificadora é revisto nesta perspectiva, nas propostas trazidas por seu Projeto Político – Pedagógico, nas tentativas de adequação e de entendimento deste universo multifacetado que afirma preparar para o trabalho em meio a uma reconhecida tradição musical propedêutica, aos realinhamentos das políticas educacionais para o ensino técnico, às muitas funções que a escola exerce junto à comunidade, às características do que se ensina, para que e a quem se ensina e à pouca demarcação da profissionalização em música.

O que pensam os atores que por lá transitam, os que desejam entrar nos cursos técnicos, aqueles que realizaram todo o percurso desenhado, os docentes que contemporizam em um mesmo espaço formação profissional visando inserção laboral, preparação para processos seletivos aos cursos superiores e atendimento a diletantes? Que impressões e experiências trazem os coordenadores de área em sua ótica logística e pedagógica, os gestores eleitos que entretencem o funcionamento interno da escola, administrando distintas esferas organizacionais e pedagógicas, a representatividade e as negociações com a mantenedora em função da singularidade de seu ensino? E que mercado de trabalho é este, qual sua interseção com a qualificação proposta pela educação formal escolarizada? A complexidade da trama que suporta este início de conversa é densa e situada, mas não exclusiva, como detectado na literatura que perpassa a educação musical em seu escopo profissionalizante (MORATO, 2009; PICHONERI, 2006; CUNHA, 2009, PIMENTEL, 2011a, 2012a).

O CEP-EMB, ao longo de seus 40 anos, exerceu papéis formativos complementares por meio da musicalização infantil e dos cursos de cultura musical em seus primórdios, da formação inicial e continuada, dos cursos técnicos de nível médio, dos Cursos Internacionais de Verão – fonte de aperfeiçoamento e hoje evento do calendário oficial de atividades do Governo do Distrito Federal. Manteve-se como vórtice das atividades musicais em Brasília e além de sua circunscrição geográfica através da atuação e da continuidade de estudos de seus egressos, de seus professores que também lhe somam visibilidade, da inserção de técnicos nas possibilidades laborais imediatas da cidade como em bandas de corporações militares, em orquestras de ocasião e coros, em projetos sociais, em grupos eruditos e populares de distintas composições.

Contudo, há que se detectar o que pensam seus atores sobre preparar para inserção laborativa na área instrumental nos moldes da EPTNM, o que implica dispor de 800 horas para tal, à semelhança dos outros CEPs da rede de educação profissional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Que profissional é o técnico em instrumento musical em nível médio, para além dos perfis descritos nos documentos legais, e qual a sua atividade de trabalho? Como se dá a articulação entre a formação recebida, entendida como qualificação profissional, e o trabalho nos arranjos produtivos locais detectados por tais atores? Que concepções têm sobre

estas relações e que pontes se estabelecem entre escola e mundo do trabalho² para que a inserção de egressos ocorra?

O problema delimitado para pesquisa é, portanto, multifacetado, o que requer olhares plurais para captar concepções que podem, ao longo de seus cruzamentos, clarificar tais questões. Dentre as muitas perguntas feitas, é norteadora: Como os distintos atores pesquisados percebem a articulação entre a formação profissional propiciada nos cursos técnicos de nível médio em instrumento e a inserção laboral de seus egressos?

Na ponta de entrada, tem-se procura intensiva pelos cursos técnicos de nível médio do CEP-EMB em suas ofertas instrumentais, especialmente nos mais conhecidos do público. Edital após edital, o ingresso se dá mediante teste de execução ao instrumento, em critérios explicitados antecipadamente. O que buscam os candidatos à EPTNM e quais suas expectativas de atendimento neste espaço formativo? A questão da profissionalização lhes é importante? Na primeira etapa de pesquisa, como aproximação ao tema selecionado, no dia dos testes para ingresso ao primeiro semestre de 2012 foi conduzido *survey* com 152 candidatos às áreas instrumentais, nos segmentos erudito e popular.

No outro extremo, têm-se diferentes saídas da escola especializada. A evasão dos cursos técnicos e o pouco número de formados, temas ainda não estudados no CEP-EMB, podem ser detectados pelo comparativo de matrículas semestrais e registros de certificados, assuntos presentes em pesquisas conduzidas em outras escolas especializadas de música (ESTEVAM, 2010; PIMENTEL, 2011a). Observam-se relatos da mídia e relatórios do CEP-EMB que elencam músicos brasileiros bem conhecidos entre seus egressos (HOFFMANN, 2012), porém, uma consulta aos dados disponíveis comprova muitas passagens e poucas certificações. Onde estão, o que fazem e o que pensam os egressos que efetivamente concluíram os cursos técnicos acerca da formação desenvolvida no ambiente escolar e como a relacionam com sua inserção laborativa? Como veem o que é ser músico instrumentista no atual contexto globalizado, permeado por tecnologias digitais, altamente competitivo e variável?

² Mercado de trabalho e mundo do trabalho são conceitos polissêmicos cunhados em contextos históricos distintos, refletindo-se na estruturação do sistema educacional brasileiro. Priorizam posicionamentos político-ideológicos resultantes das forças sociais em ação e de escolhas epistemológicas dos elaboradores de seus marcos legais. Globalização e empregabilidade frente às mudanças no mercado de trabalho impregnam os documentos da educação profissional em visão neoliberal; já a educação cidadã e integral aproxima-se do mundo do trabalho, traduzindo nova amplitude nas relações entre formação, profissionalização e nível de escolaridade. Desta forma, a educação profissional viabiliza situar-se no mercado com a implicação de conhecimentos que expandam a dimensão humana do que nele adentra. Preparar-se para o trabalho e para a inserção laborativa engloba, neste sentido, mercado e mundo, com pertinente discussão de significados e usos, assumindo-se a relevância deste debate. Observa-se, contudo, que nesta investigação o termo mais utilizado pelos atores pesquisados permanece sendo mercado, como aproximação entre trabalho, emprego e remuneração.

Partilhar de suas descobertas parece enriquecer a compreensão sobre o papel dos cursos técnicos de nível médio em instrumento, assim como sinalizar ajustes entre metas e realidade do ensino profissional relacionado às atividades de trabalho. Para viabilizar esta captação, na segunda etapa de pesquisa realizou-se *survey* online, o qual foi respondido por 109 egressos do CEP-EMB.

Esta pesquisa ocorreu em um momento de efervescência e transformação para os cursos técnicos de nível médio do CEP-EMB, no qual houve mudanças paradigmáticas na condução democrática da gestão escolar, com significativa criação e uso de espaços para discussão pelo coletivo docente, visando uma retomada pedagógica e curricular dos cursos técnicos, pendente desde a inserção da escola no Programa de Expansão da Educação Profissional, ocorrido em 1999 (HOFFMANN, 2012).

Como primeira escola de música a participar do PROEP, os esforços de todos os professores que participaram ativamente daquela etapa foram canalizados às pressas para fazer jus aos melhoramentos de instalações e compra de equipamentos mais que necessários para viabilizar uma educação profissional consistente no campo da música. Contudo, os rearranjos curriculares enviados para aprovação ao Ministério da Educação, também realizados às pressas, se deram sem o necessário entendimento das novas lógicas que acompanhavam os financiamentos e propostas do Programa, notadamente o caudal que se abria com o binômio “habilidades e competências”, entendido por muitos como atualização de nomenclatura para compatibilização com as políticas públicas específicas (HOFFMANN, 2012).

Desta época até 2013, os cursos técnicos permaneceram intactos em suas quase 1500 horas, traduzidas em oito semestres de duração para boa parte das 36 modalidades instrumentais oferecidas pelo CEP-EMB, contrapondo-se às frequentes alterações de seus cursos básicos, hoje entendidos como formação inicial sequencial. A superposição formativa dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores da Universidade de Brasília se manteve informalmente reconhecida, tendendo boa parte do alunado a abandonar os primeiros antes de sua conclusão. Tal processo e consequências se apresentam transversalmente em pesquisas realizadas por vários professores do CEP-EMB, embora suas temáticas pontuais transitem distintamente pelo pedagógico (ALEXANDRIA, 2005; MARQUES, 2006; MATTOS, 2008; BASTOS, 2010; LIMA, 2010; HOFFMANN, 2012).

Mesmo que o tema central deste trabalho não seja reformulação curricular, ouvir a comunidade docente sobre seus esforços neste sentido, sobre a relação entre

EPTNM em instrumento, demandas legais, possibilidades laborais para este estrato, assim como seu entendimento sobre a profissionalização do músico, mostra-se fundamental. Sabendo que o corpo docente do CEP-EMB aproxima-se de trezentos professores organizados por áreas instrumentais, pensou-se captar as representações dos coordenadores destas áreas, os quais podem clarificar conexões e discrepâncias percebidas entre formação profissional em instrumento em nível médio e inserção laborativa, assim como sobre profissionalização no cenário de trabalho que conhecem. Desta maneira, na primeira etapa de pesquisa realizou-se Grupo Focal com cinco professores de diferentes áreas instrumentais. Na segunda etapa, vinte coordenadores das áreas instrumentais, incluindo ex-coordenadores e os em exercício, foram entrevistados.

Ainda no meio escolar, um estrato significativo para análise da relação entre EPTNM e inserção laborativa é o dos gestores da entidade, uma vez que respondem por diferentes processos e os mediam, interconectando os estratos escolares, os trânsitos e as aplicações legais. O gestor em exercício e a coordenadora pedagógica foram então ouvidos.

Para completar este quadro, pensa-se ser relevante ouvir profissionais atuantes no mercado de trabalho como contraponto às visões provenientes do espaço escolar. Conhecer o que a realidade laborativa destes atores assinala como necessário à formação profissional do técnico instrumentista no contexto dos arranjos produtivos locais faz parte desta elucidação. Neste tocante, entende-se que uma amostra de conveniência dentre setores que despontaram nas falas dos demais atores pode trazer perspectivas diferenciadas às percepções já captadas. Para tanto, entrevistou-se uma produtora cultural, um empreendedor no setor de eventos-casamentos, um administrador responsável por orquestra de ocasião, ativa mediante patrocínio eventual via instituições culturais ou renúncia fiscal, uma professora de música também intérprete e empreendedora em eventos e a diretora de uma academia de música privada com ampla rede no Distrito Federal.

Estabelecida a moldura deste universo que é o CEP-EMB, apoiando-se na Sociologia das Profissões, em pesquisas em escolas especializadas de música que tangenciam a EPTNM e no campo da Economia Criativa, considerando a perspectiva das Políticas Públicas e a voz de possíveis empregadores, é objetivo geral desta pesquisa compreender o que pensam os diferentes atores presentes na EPTNM no lócus escolhido para investigação acerca da articulação entre formação profissional em instrumento musical em nível médio e a inserção laborativa deste estrato.

Os objetivos específicos foram identificar como os diferentes segmentos selecionados entendem as relações entre EPTNM em instrumento e a possível inserção laborativa dos técnicos em instrumento no cenário de trabalho local; identificar o que os distintos segmentos pensam acerca da profissionalização em música; identificar como os distintos segmentos percebem a profissionalização do técnico de nível médio em instrumento; analisar os resultados frente às visões de empregadores que representem possibilidades laborativas no mercado de trabalho; analisar possíveis convergências entre os entendimentos dos distintos atores acerca da temática proposta.

Este trabalho está dividido em duas partes e três capítulos, aos quais precede uma Introdução dedicada à aproximação ao problema. A Parte 1, integrada pelos Capítulos 1 e 2, trata das considerações iniciais sobre o tema de pesquisa e do suporte teórico adotado para referenciar a discussão dos achados. A pesquisa propriamente dita encontra-se na Parte 2. Compõe-se das pesquisas parciais e respectivas trajetórias metodológicas, relatadas em duas etapas, uma exploratória e outra de aprofundamento, discutidas no Capítulo 3. Seguem-se Conclusões Provisórias, assinalando contribuições e limites deste trabalho.

PARTE 1

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As escolas públicas especializadas em música que oferecem formação técnica em nível médio confrontam-se aos desafios postos à educação profissional e tecnológica brasileira. Estas instituições se apresentam em diferentes conformações como o Conservatório, o Centro de Educação Profissional, a Escola de Música vinculada à Universidade ou o Instituto Federal que oferece cursos técnicos de música na modalidade integrada. Tais espaços são mantidos pelas esferas estaduais e federal. Algumas se articulam entre si, como os doze Conservatórios Mineiros ou como os Institutos Federais; outras estão redefinindo sua inserção nas redes locais da educação profissional, como o CEP-EMB, enquanto as escolas vinculadas a universidades estruturam seus cursos técnicos para o seguimento à graduação e às licenciaturas, colocando o ensino técnico de nível médio em música em uma perspectiva intermediária e de seguimento verticalizado. Trata-se aqui de educação musical formal escolarizada, voltada à preparação para o trabalho, espaço imerso em demandas regionais, podendo haver concorrência para obtenção de recursos entre as diferentes instituições dada a questão federativa que caracteriza os sistemas de ensino no país. Ressalta-se que várias destas escolas assumiram o perfil

profissionalizante na vigência da LDB 5692/71, de prevalência tecnicista, quando o ensino técnico tornou-se compulsório (VIEIRA, 2009).

Boa parte dos candidatos aos cursos técnicos, à exceção da modalidade integrada, já estão inseridos no mercado de trabalho, são formados em nível superior ou frequentam cursos superiores em outras áreas do conhecimento (COSTA, 2012b). Esta parcela caracteriza-se pela busca de aprimoramento musical ou nova qualificação para o trabalho.

Embora o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos procure descrever perfis vinculados a competências almeçadas (BRASIL/MEC, 2009), a carga horária mínima de 800h parece chocar-se com a natureza do conhecimento musical e a aquisição das técnicas necessárias para domínio de interfaces sonoras, no caso de cursos de instrumento musical. O técnico instrumentista, segundo discriminam os Catálogos “desenvolve atividades de performance³ instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação”.

Tocar diferentes estilos e repertórios em várias formações para públicos distintos envolve competências diferenciadas. Apresentar-se em um concerto requer outros enfoques que participar de gravações ou tomar parte em eventos festivos mediante contrato. Arranjar, harmonizar e orquestrar são atividades em música que requerem formações específicas. Os espaços de atuação indicados também são plurais, assim como as competências exigidas em “Bandas, Orquestras, Conjuntos de música popular e folclórica, Grupos de câmara, Estúdios de gravação, Rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura” (BRASIL/MEC, 2009).

A educação profissional em nível médio confronta-se com a concepção da educação formal de longo prazo, tendo por pressuposto início em idade tenra e prosseguimento de estudos. Desta forma, é desafiador compatibilizar formação suficiente para o trabalho, a duração mínima prevista para os cursos técnicos e a complexidade da área. Diferentemente dos perfis de outros eixos tecnológicos, o

³ O conceito de performance musical tem por centro a atuação do músico, seu desempenho. Para tal tem-se a articulação de elementos anatomo-fisiológicos de no mínimo um agente, seja ele instrumentista, cantor ou regente, conhecimentos de conteúdo musical, a exemplo da parte interpretada, técnicas de produção sonora, aspectos psicológicos e neurológicos. Para melhor compreensão do tema ver RAY, Sonia (Org.). Performance musical e suas interfaces. Goiânia: Vieira, 2005. O estudo da performance no Brasil é recente frente a outras áreas da música, como discutido em: BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. II - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2012. Rio de Janeiro. *Anais...* Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas p.121-168 Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2607/1935>

técnico em instrumento não tem uma delimitação profissional clara para inserção imediata. Entende-se cada vez mais que trabalhar em música não é apenas sinônimo de tocar bem um instrumento, e que mesmo a excelência performática não conduz necessariamente à colocação no mercado (PIMENTEL, 2012a).

A profissionalização no campo musical passa por discussões na área sociológica, que apontam não bastar a existência de uma entidade regulamentadora e fiscalizadora da profissão, a exemplo da Ordem dos Músicos do Brasil. É relevante um conjunto de elementos que estruturam as relações entre os profissionais, os que consomem e os que intermediam serviços, em que pesem também as ações do Estado, como pontua Freidson (1996). Desta forma, a efetividade e a identidade profissional do técnico de nível médio em instrumento são colocadas à prova e construídas na tentativa de cada egresso em adentrar o campo laborativo, levando consigo a qualificação e a certificação correspondente.

Neste sentido, Dubar (2005) afirma que as identidades profissionais não resultam de expressão psicológica e de personalidade individual ou de estruturas político-econômicas determinantes, mas são construídas na interação dos caminhos do indivíduo com sistemas de emprego, de trabalho e de formação, em processos de socialização diversificados. As narrativas sobre as vivências da profissão implicam dimensões individuais e coletivas que refletem modos de ver e mitos que perpassam os espaços de trabalho e de estudo (OLIVEIRA, 2012), utilizando perspectivas diversas para contemplar a complexidade da constituição profissional. O início precoce da profissionalização em música pode conduzir a uma socialização comunitária em que predomina uma multiplicidade de maneiras de atuar e de se relacionar com a profissão (OLIVEIRA, 2012).

“O diploma não serve para nada” é uma expressão corrente entre discentes e docentes do CEP-EMB, exemplificando o conflito entre a formação dada, as exigências do trabalho real, o mercado local existente e o apregoado pelos marcos legais. Os postos formais de trabalho em música na área pública são poucos e exigem diplomação em cursos superiores (COSTA, 2012c). Por sua vez, o trabalho informal em música não transparece em sua amplitude nas bases de dados disponíveis (PICHONERI, 2006; SEGNINNI, 2006; NUNES, MELLO, 2011). A isto se soma o entendimento dos cursos técnicos em nível médio como parte de um trajeto maior, sendo a formação aí recebida insuficiente para trabalhar, além do preconceito que historicamente acompanha a titulação de técnico como profissional incompleto, como aquele que não teve oportunidade ou meios para prosseguir sua formação (MANFREDI, 2002).

Um dado trazido por Gomes (2012) sobre a percepção dos alunos de cursos técnicos em escolas de Brasília é reveladora: sua amostra entende que o curso técnico trará uma colocação provisória no mercado, na qual se percebem desvalorizados, mas que bancará parte de seus futuros estudos superiores, a serem cursados provavelmente em escolas privadas. Tais evidências ressaltam uma construção social sobre este estrato formativo, uma cultura que açambarca valores, crenças e atitudes acerca da formação e do trabalho do técnico de nível médio.

Tem-se que a identidade profissional do técnico instrumentista é menos delimitada do que a do músico profissional. Diferentemente de outras profissões em áreas como informática, enfermagem ou eletrônica, onde os níveis se coadunam à formação recebida e às competências claramente traçadas tanto nos perfis de conclusão quanto na absorção pelo mercado de trabalho, os limites de atuação entre o técnico de nível médio e o músico profissional parecem tender à questão da experiência e ao domínio das possibilidades da interface sonora, sendo o primeiro aprendiz e o segundo mestre. A isto se somam os casos de muitos músicos que não passaram pelo espaço escolar especializado, os que são autodidatas ou que se aprimoraram em outros caminhos formativos (RECÔVA, 2006).

A colocação no mercado também parece ser parâmetro para diferenciar o técnico de nível médio do músico já profissional, tenha ele curso superior ou nenhuma educação formal em música. A complexidade de ações possíveis e complementares no próprio fazer musical e os diferentes trabalhos com música, especialmente se realizados na informalidade⁴, trazem impasses à demarcação de uma identidade profissional para os egressos dos cursos técnicos em nível médio.

Uma vez que na prática o setor de educação parece desconsiderar as relações presentes nas cadeias produtivas da música em âmbitos regionais, a formação em escolas especializadas que se dedicam à educação profissional técnica em nível médio pode distanciar-se, e muito, da demanda real e de sua missão primeira que é preparar para o trabalho (PIMENTEL, 2011a). Se a instituição prepara para o seguimento de estudos e complementa o desenvolvimento musical, o que é vontade expressa de parte de sua clientela, isto não a exime da articulação imediata com o mundo do trabalho, não apenas por uma previsão legal, mas porque isto integra a vocação deste espaço, a justificativa dos investimentos públicos que a ele chegam e o desejo de outros tantos que o frequentam.

⁴ A informalidade no trabalho musical assume diferentes conformações, inclusive uma “informalidade na legalidade”, ou “pseudoformalidade”, além do trabalho autônomo do qual é cobrado extrema flexibilização, como discutido por Coli (2006). Para aprofundamento sugere-se COLI, Juliana Marília. *Vissí D'Arte por amor a uma profissão*. São Paulo: Annablume, 2006.

Questiona-se, portanto, a eficácia da preparação para o trabalho neste nível, assim como qual é de fato o trabalho para o qual os técnicos são preparados. Como explicita o Art. 5º do Capítulo I da Resolução nº6, de 20 de setembro de 2012, que versa sobre as Diretrizes Nacionais para este segmento:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL/MEC, 2012).

Contudo, não bastam legislação e discurso para concretizar a inserção dos egressos dos cursos técnicos de instrumento em nível médio no mundo do trabalho. E quais seriam suas prováveis colocações? Para responder a esta pergunta traz-se uma ponte em construção: a Economia Criativa, a qual começa a ser investigada e mapeada no país como integrante do desenvolvimento socioeconômico. A ela tem se dedicado a recém-criada Secretaria da Economia Criativa, do Ministério da Cultura (BRASIL/MINC/SEC, 2012). As parcerias com o Ministério da Educação no sentido de promover o mapeamento de ações culturais que circundam os espaços escolares é uma das iniciativas de aproximação entre estes setores. A formação para competências criativas é apregoada no Plano da SEC, a ser desenvolvido entre 2010-2014, entre outras ações interministeriais.

Interfaces como estas se tornam possibilidades prospectivas, janelas de oportunidades para redimensionar a preparação para o trabalho, as cadeias produtivas existentes, o papel da educação formal especializada, as novas demandas, o uso de tecnologias que não se atenham apenas aos aparatos tecnológicos, mas que incluam construção de saberes e preservação cultural com bases em inovação e sustentabilidade (BRASIL/MINC/SEC, 2012). Neste sentido, escolas públicas especializadas de música podem sintonizar-se, especialmente ao considerar políticas públicas interministeriais em andamento.

2. SER MÚSICO NO SÉCULO XXI

A formação profissional para uma carreira em música não é necessariamente linear e parece ser tão múltipla quanto as possibilidades de atuação neste campo de trabalho. As escolas especializadas contemplam um destes caminhos, entre os quais há lugar para o autodidatismo. O seguimento de estudos pode ser permeado por oportunidades de inclusão no mercado e impactos econômicos imediatos. As inquietações artísticas de cada protagonista, seus diferentes contextos domésticos de suporte, as referências da tradição e as mudanças tecnológicas, entre outras variáveis, compõem o cenário da preparação para a carreira. Multifacetado, o trabalho

dos músicos envolve temas como a formação específica, a profissionalização, a subsistência, revelando aspectos diversos e por vezes contraditórios. A real possibilidade de subsistir exclusivamente com o trabalho musical é pergunta relevante daqueles que principiam seu trajeto formativo, confrontados a ideias de estrelato, de dificuldades financeiras para manter-se e a preconceitos. Citando um dos músicos entrevistados por Taubkin (2011):

Então, na última hora, mudei o vestibular, de engenharia para música [...] Minha mãe imediatamente me apoiou, mas meu pai disse: Filho, você não vai virar nada além de um aidético, drogado, tuberculoso, entendeu? Mas então fui dobrando-o com o argumento de que poderia montar uma escola de música e ganhar uma boa grana. Quando falei a palavra grana, ele sossegou (TAUBKIN, 2011, p. 300).

Neste contexto, o virtual e a conexão em rede redimensionam uma profissão que se pulveriza em uma amplitude difícil de descrever. Mudam os meios, os estilos, as ações de produção, de comunicação, de compartilhamento. As TICs⁵ convivem com as mais tradicionais formas de fazer música. Mesclas estilísticas e expressivas na linguagem musical proliferam em buscas inovadoras, expostas mundialmente graças à internet, enquanto a indústria cultural procura assegurar nichos já estabelecidos, numa conjuntura em que o consumidor de hoje pode se tornar o futuro artista. A Economia Criativa, conceito voltado à inovação, ao empreendedorismo, à associação de novas tecnologias, busca fortalecer iniciativas culturais sustentáveis, produções comunitárias e educativas, permeando políticas públicas de cultura. Manifestações culturais tradicionais procuram atualizar formas de acesso a suas produções, selos virtuais seguem a esteira de fenômenos virais, de músicos subitamente famosos. Acoplam-se outros produtos, diferentes artes, marketing.

Nesta dinâmica inquietante e global colocam-se muitas perguntas. Como educar pela via formal para uma profissão tão cambiante quanto a dos músicos? Quais os requisitos, as implicações, as demandas presentes no trabalho e na formação de músicos instrumentistas no século XXI? Qual o papel das escolas especializadas de música frente aos novos contextos de trabalho e às vertiginosas mudanças tecnológicas na sociedade globalizada atual, em especial no que diz respeito ao técnico em nível médio em um Brasil que busca reconfigurar-se em meio a crises econômicas mundiais? Como se dão as relações entre educação profissional e trabalho no segmento da música instrumental? Na medida em que o aprimoramento dos músicos é contínuo e que as políticas públicas para educação profissional em

⁵ Tecnologias de Informação e Comunicação. Será utilizada a sigla TIC para referência no decorrer do texto.

nível médio explicitam preparação para inserção laborativa em cursos de 800 horas, como esta questão está sendo tratada?

Estas perguntas de nível macro compõem o painel de fundo desta pesquisa, a qual se propõe a perscrutar de forma mais pontual o ensino técnico de instrumento em nível médio. Para iniciar esta aproximação é preciso conhecer o trabalho dos músicos, as demandas formativas e as políticas públicas que estruturam a área.

2.1 O trabalho dos músicos

O trabalho com música, produtor de bens simbólicos e fonte de renda para os profissionais que o executam em suas múltiplas frentes, ainda sofre resistência quanto ao entendimento como profissão, conceito que passa pelo reconhecimento social vinculado à ideia de produtividade de bens materiais, de bem estar-social e participação na economia. Desta forma, atividades que apresentem tais requisitos bem enraizados na sociedade são mais facilmente identificadas como trabalho (MORATO, 2009).

Pichoneri (2006) discute a percepção da atividade de trabalho do músico pelo senso comum, a qual privilegia o sentido de entretenimento e de diversão do próprio trabalhador em música, distanciada da realidade laborativa inserida em transformações do mundo do trabalho. Por sua vez, o entendimento romantizado de alguns músicos sobre a carreira solista, embasada na genialidade artística, também se afasta da realidade de trabalho que a eles se apresenta. As características das atividades artísticas como trabalho são revistas face às novas relações de emprego nas dinâmicas capitalistas e às tendências do mundo do trabalho.

Taubkin (2011) relata entrevistas conduzidas com artistas brasileiros da área musical, compositores, músicos ativos em suas comunidades, instrumentistas dedicados a vários estilos musicais, partícipes de orquestras sinfônicas, regentes, músicos que operam em estúdios, produção, gravações, ensino. Mostra a diversidade das trajetórias individuais, a iniciação musical, os desafios de buscar caminhos criativos em meio à sobrevivência econômica, sinalizando que o pareamento entre trabalho e subsistência é possível, para o que uma educação financeira contribui. Alguns abandonam os estudos, seja um curso escolhido por vontade da família ou a própria academia de música. Alguns retomam a educação formal para aprofundamentos, procuram músicos experientes que os orientem ou grupos para trocas e experiências criativas. Outros ainda trilham percursos exclusivos em buscas estilísticas e expressivas que acabam encontrando ressonância pública. Boa parte toca e ensina; é possível executar músicas próprias e interpretar outros compositores.

A flexibilidade diante do vasto campo de atuação é constante, o que exige novos conhecimentos, ampliar o que já se sabe, incorporar tecnologias, inovar.

Todos os entrevistados de Taubkin (2011) declaram-se felizes com suas escolhas, mesmo aqueles com dificuldades iniciais na carreira e na negociação da própria arte. Um dos sujeitos explicita sua convicção de que a criatividade integra a carreira, inclusive em termos econômicos: “As pessoas que têm um trabalho fixo, quando saem do trabalho ficam muito preocupadas, mas agente sai inventando coisas. Então parece que de certa forma estamos mais preparados” (TAUBKIN, 2011, p.109). Esta colocação também remete aos sociólogos que estudam a profissionalização, ao sinalizarem o músico como o profissional do futuro por suas qualidades adaptativas e flexibilidade (MENGER, 2002).

Outro entrevistado relata que, ao início de carreira, no seu grupo “todo mundo tinha outra profissão para poder viver... me estimulou a ter outro trabalho porque só o (grupo) não ia dar” (TAUBKIN, 2011, p.156). A música como uma segunda profissão é frequente. Recursos para nichos convencionais de trabalho, como orquestras, trazem aspectos diferenciados:

[...] no Brasil, infelizmente, a gente ainda é muito dependente da política cultural pública [...] Eles (público pagante nos Estados Unidos) financiam cadeiras. Dão dinheiro para a cadeira de violoncelo, por exemplo, para quem senta ali. As orquestras são financiadas por pessoas físicas. Por empresas também, mas não tanto. E não tanto pelo Estado também. Então as pessoas acabam interferindo na programação [...] coisa mais moderna não dá, eles não querem. Porque não tem público para ouvir (TAUBKIN, 2011, p. 240-242).

Dentre as muitas interferências possíveis, a relação com o público e as oportunidades de trabalho levam os músicos a negociações e a repensarem suas prioridades:

[...] não se pode ser hipócrita e pintar as coisas de cor-de-rosa [...] porque quando se faz esta escolha, se abre mão de muita coisa. Mas tenho amigos músicos que estão ricos hoje, porque há ramos da música que dão muito retorno financeiro [...] O que dá mais dinheiro: fazer um jingle ou tentar vender uma composição que você fez e vem do fundo de sua alma? [...] Ninguém é forçado a comprar minha música. Mas eu sou forçado a mostrar minha música, a gravar. (TAUBKIN, 2011, p. 306).

É viável o desenvolvimento de carreira pela integração de competências. Suportes formativos que extrapolam o domínio técnico instrumental podem ser essenciais ao êxito de uma carreira em música, a exemplo do exposto por um dos sujeitos de pesquisa:

Lá em casa, todos os filhos [...] entrávamos na escola com cinco, seis anos, na escola de música um pouquinho depois, [...] no francês e [...] lá pelos dez, onze anos, em contabilidade [...] Eu nunca, nunca imaginei não ser músico [...] Isso é liberdade: se você sabe falar uma língua, sabe fazer conta e sabe tocar

música, e você está alfabetizado, você tem muitas janelas diferentes para abrir (TAUBKIN, 2011, p. 310-313).

Tais quesitos têm se evidenciado em pesquisas com egressos dos cursos superiores de música, em educação continuada e propostas de educação ao longo da vida, como mostram os Projetos Polifonia e PROMUSE, conduzidos pela Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2013a; AEC/PROMUSE, 2002).

Seja entendida como condição inata ou como construção social, a música provoca paixões e opções profissionais. A música é possibilidade de todos em práticas diletantes. Já seguir uma carreira implica, no mais das vezes, trabalhar para o lazer alheio, uma espécie de negócio do ócio, uma profissão que se vincula ao prazer de fazer, mas também a exigências intensas e por vezes pouco visíveis. A imagem do músico ligada à contestação, à rebeldia, ao questionamento social convive com a da fama, criada por gigantescas engrenagens de marketing. O prazer de fazer música instiga jovens e nem tão jovens a investirem na educação musical, no aprendizado instrumental e vocal. A projeção no mercado não é automática e nem sempre está vinculada à qualidade do que se faz. Cada vez mais não basta ter domínio de seu instrumento e das artes musicais, mas é preciso conjugar competências postas à prova em novas formas de trabalho, cada vez mais articuladas ao *freelancing* e ao saber colocar-se no mercado.

2.1.1 O músico como trabalhador

A discussão sobre a música como trabalho e o músico como trabalhador perpassa os campos da Economia e da Sociologia, notadamente da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Profissões. Se para alguns pesquisadores é difícil definir o músico como um profissional, atendo-se à ocupação, para outros o músico é o protótipo de profissional que modeliza competências fundamentais para o trabalhador da atualidade, tais sua versatilidade e suas ações na busca de sua subsistência (MENGER, 2002). Ser músico profissional no Brasil do século XXI implica ocupar um lugar nesta trama complexa, na qual a busca individual é permeada por um coletivo de produção e de comunicação.

Muitas são as relações presentes nesta construção que vai além do período escolar e da educação formal em música, tanto em seu início quanto em sua extensão. O músico aprimora-se constantemente no seu fazer, busca alternativas cotidianamente, seja qual for a sua especificidade, a sua interface. Manter-se profissionalmente implica lidar com a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade intrínsecas ao contexto globalizado econômico e de trabalho, de sucessivas e cada vez mais velozes mudanças tecnológicas (PRENSKY, 2013;

PLOENNE, 2013). Tais fatores acompanham o uso das tecnologias na educação, na formação profissional, na forma de pensar desafios cada vez mais frequentes relativos ao empreendedorismo, a cobranças por inovação e à criação colaborativa. O emprego fixo, a jornada de trabalho regular, as seguranças trabalhistas presentes em profissões largamente estabelecidas, se configuram distantes da realidade do músico em geral. Os postos de trabalho tradicionais para instrumentistas em corpos estáveis vêm diminuindo sensivelmente, o que acirra a competitividade no meio profissional (PICHONERI, 2011).

A forma de produzir, distribuir e consumir música também se altera graças às novas mídias, à internet, às redes sociais. Democratização da informação e direitos autorais são tópicos que perpassam discussões no campo da música em pé de igualdade às técnicas de reprodução e de divulgação de novas ideias e produtos, notadamente entre os nativos digitais (PRENSKY, 2013). Se para alguns a música é missão, imperativo de vida (TOFFANO, 2007), para outros é uma lúdica desafiadora que vai se aliando à subsistência (TAUBKIN, 2011). Assumindo que a música favorece a ser integração do humano, que sua abordagem psicopedagógica seja favorável ao desenvolvimento sensorial, motor e afetivo como afirma Gainza (1988), mais se estende sua importância quando aliada à condição estruturante de atividade de trabalho. Como tal, é preciso conhecer características e regulações desta profissão, suas exigências e conseqüentes implicações para os que a elegem.

Observa-se que a diversidade da atividade musical faz presente o trânsito entre estilos e linguagens. Embora os termos “erudito” e “popular” impliquem tradicionalmente distinções em gêneros, estilos musicais e usos instrumentais, na prática os músicos podem ir de um a outro, motivados pelas oportunidades de trabalho e de remuneração, instigados pelos desafios de tais práticas e pelas escolhas expressivas que propiciam. Contudo, os espaços formativos escolares ainda guardam tais separações de modo mais fluido ou mais demarcado, a depender da instituição.

Face à complexidade do tema formação e qualificação⁶ para o trabalho⁷ em música, que abriga os cursos técnicos instrumentais de nível médio, faz-se necessário clarificar conceitos fundamentais às discussões aqui postas, sendo central o de músico profissional. A multiplicidade de papéis profissionais na área da música revela ser cada vez menos comum a dedicação exclusiva a uma só tarefa como a

⁶ Referencia-se sobre este tópico Castioni (2010), que traça o percurso conceitual da qualificação, embasando-se em distintos autores. CASTIONI, Remi. *Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

⁷ Sobre a conceituação de trabalho, indica-se para aprofundamento a revisão teórica e a discussão realizadas por Coli (2006) acerca das distinções entre labor e trabalho no campo artístico, referenciada em Arendt. COLI, Juliana Marília. *Vissi D'Arte por amor a uma profissão*. São Paulo: Annablume, 2006.

composição, a interpretação ou mesmo a docência. Os termos “carreira portfólio” e “músico camaleão” (SMILDE, 2007, 2009c), aplicados à atividade musical, revelam estas características em um novo tempo do trabalho, para o qual a excelência instrumental não se apresenta como requisito único dadas as mudanças no cenário das indústrias de entretenimento, da indústria cultural e sua ampliação para o patamar das indústrias criativas⁸, filões chamados a se formalizar como parte da economia (UNCTAD, 2010). É preciso empreender, negociar, articular-se em redes, prospectar possíveis públicos, conceber e realizar projetos, buscar patrocínios, atentar para as políticas culturais vigentes, dominar tecnologias de informação e de comunicação, além das técnicas intrínsecas ao próprio fazer musical.

A distinção entre ser músico e ser músico profissional não traz necessariamente o amadorismo à cena, mas a dedicação em tempo parcial. Parte dos profissionais de música exerce outra profissão enquanto frequenta cursos regulares ou livres de música, ou mesmo no início de sua carreira, enquanto procura estabelecer-se no mercado. Dar aulas em âmbito informal é frequentemente a primeira ocupação em música, mesmo sem preparo específico para tal. Sobreviver exclusivamente de música requer planejamento, investimentos em instrumentos ou aparelhagens apropriadas ao tipo de música produzida, parcerias com outros músicos, empresários ou contatos com o meio no qual se pretende atuar. Uma vez inserido, a diversificação intra campo pode se intensificar, exigindo do músico aprofundar-se ou obter novos conhecimentos.

É comum tocar em diferentes espaços para distintas plateias e com objetivos diversos. Entre possibilidades várias, músicos eruditos e de orquestra tocam em conjuntos de câmara, em eventos, dão aula em conservatórios, cursos livres ou mesmo aulas particulares. Os populares compõem, interpretam, dão aulas, têm o seu próprio conjunto, integram bandas de estilos contrastantes e grupos experimentais, gravam, gerenciam estúdios. As atividades se mesclam e os músicos transitam em um universo dinâmico para o qual o preparo acadêmico pode ser parte, um meio para aquisição de técnicas, dos sistemas de notação para registro das próprias obras e acesso às alheias, de aprofundamento no conhecimento já sistematizado. Contudo, é

⁸ O Livro Verde da Comissão Europeia (2010, p. 6) propõe como definição operacional: “Indústrias culturais são as indústrias que produzem e distribuem bens ou serviços que, no momento em que são desenvolvidos, têm uma qualidade, utilização ou finalidade específica que incarna ou transmite expressões culturais, independentemente do seu valor comercial. Para além dos sectores tradicionais das artes (artes do espetáculo, artes visuais, património cultural, incluindo o sector público), estas indústrias incluem o cinema, DVD e vídeo, a televisão e a rádio, os jogos de vídeo, os novos suportes, a música, os livros e a imprensa. Este conceito embasa-se tendo por base as expressões culturais no contexto da Convenção da UNESCO de 2005 sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais. Indústrias criativas são as indústrias que utilizam a cultura como fator de produção e têm uma dimensão cultural, embora os seus resultados sejam, sobretudo, funcionais. Incluem a arquitetura e o design, que integram elementos criativos em processos mais amplos, bem como subsectores como o design gráfico, o design de moda ou a publicidade”.

no ambiente real de trabalho, no contato com as exigências das diferentes tarefas que perfazem o cotidiano do músico, que todo seu preparo e possíveis lacunas transparecem, resultando em modos peculiares de fazer e em aprimoramentos contínuos.

2.1.1.1 Transformações do papel do músico como trabalhador na sociedade ocidental

Segundo Blanning (2011), a análise da trajetória do músico e seu estabelecimento como profissional ao longo da história na sociedade ocidental reflete, século a século, o câmbio de sua função e a gradativa valorização da atividade musical, inclusive economicamente. Embora a música tenha se vinculado a ritos sociais estratégicos, a exemplo dos religiosos, sendo por isto necessária e bem quista, tal valorização não se estendeu necessariamente a quem a realizava. De escravo e criado a herói e modelo de comportamento, a figura do músico, do instrumentista e do intérprete, surgida posteriormente, modificou-se. O estudo do acesso público à música, a seus códigos e resultados, à participação em performances de grandes nomes projetados graças à tecnologia, especialmente as de amplificação sonora e transmissão de imagens, tem aclarado o caminho da música, o mais intangível dos produtos criativos, como afirma Howkins (2013), a um patamar de primazia na cultura ocidental.

Blanning (2011), ao reportar-se à evolução da música ocidental, fala de uma discrepância entre a posição socialmente ocupada pela música e o prestígio dos músicos. O trajeto da música até o status de arte é um processo cultural de gradativa alteração em suas funções representativas e recreativas, chegando a uma atividade sacralizada, a ser adorada em si mesma. Neste percurso a música transpassa uma caracterização redentora em organizações religiosas, a recreação e o entretenimento para plateias em inclusão social crescente, especialmente quando sai da representação do poder de patrocinadores e passa a se identificar com a expressão emocional do músico como indivíduo, o que ocorre em torno de 1800. Tais alterações no prestígio e no propósito da música são externalizados também na criação de lugares e espaços próprios à atividade, sendo os avanços tecnológicos vitais para esta dinâmica, especialmente a criação e as modificações de instrumentos musicais.

Embora os europeus apreciassem a música em execução coletiva como nas congregações protestantes, entre os monges e sacerdotes dos coros de capela, nos ritos judaicos e atenienses, o instrumentista individual não era bem visto. A incumbência desta atividade recaía sobre prostitutas na Pérsia ou escravos em outras civilizações antigas. Blanning (2011, p. 25) cita Aristóteles: “consideramos os

intérpretes profissionais vulgares; nenhum homem livre tocaria ou cantaria a não ser que estivesse embriagado ou brincando”. Ser instrumentista, segundo o romano Boécio, era vincular-se à criadagem, aos “que não fazem nenhum uso da razão e que carecem totalmente de pensamento” já que, para este filósofo e estadista, a teoria e a filosofia distinguiam os verdadeiros músicos dos meros instrumentistas.

Embora a música integrasse a ordem divina ou natural, fosse das esferas ou as vozes angelicais, as demandas de compositores, que no mais das vezes também eram executantes, não eram bem recebidas por governantes na Idade Média. Famosas são as justificativas apostas em carta por Monteverdi (2011) em plena transição da Renascença ao Barroco, na qual esclarece sua opção por permanecer em Veneza como maestro de capela e não voltar à Mântua após ter sido dispensado pelo seu Duque, já que receberia maior pagamento. Seu cargo também seria permanente e ele poderia decidir contratações e demais assuntos ligados ao seu trabalho, sendo respeitado em toda a cidade. As cartas de Monteverdi compõem um relato precioso das práticas de financiamento e das relações entre artistas e patronos à época quinhentista. Boa parte delas relata transações a serem pagas, as necessidades e gastos de sobrevivência, além de cobranças entremeadas de desculpas por precisar dos recebimentos devidos pelas autoridades e que eram por elas continuamente postergados (MONTEVERDI, 2011).

A situação de trabalho de alguns músicos que são pilares desta arte no Ocidente exemplificam mudanças em seu papel social e nas relações profissionais. Bach foi aprisionado por quase um mês por insistir em pedir demissão de seu cargo em Weimar para assumir outra oferta melhor de emprego, em 1717. Na corte de Frederico da Prússia a tabela de hierarquia social colocava os músicos no mais baixo estrato, junto a mendigos e atores. Uma possível contratação de Mozart foi execrada pela imperatriz Maria Teresa em 1771 como perda de tempo “com gente que não serve para nada” (BLANNING, 2011, p. 29).

Contratos de total subserviência e exclusividade, de contornos feudais como o estabelecido em 1761 entre Haydn e o príncipe Esterhàzy, eram constantes em um meio no qual déspotas afirmavam seu poder também pela arte. Restrições quanto a ir e vir, determinação de vestimentas e de comportamentos, acúmulos de funções como camareiro e lacaios eram comuns nas relações de trabalho junto à monarquia. Blanning (2011) ressalta que a música de Haydn, graças à expansão da impressão e à publicação de partituras, tornou-se conhecida além das propriedades do príncipe, o que pode ser atribuído às melhorias nas cidades e ao engendramento de uma esfera pública com círculos literários, sociedades corais e serviços postais, entre outros.

Novos valores urbanos e espaços culturais passaram a incidir sobre as relações de trabalho dos músicos, assim como técnicas comerciais de venda de músicas, a exemplo da confecção de catálogos e formação de redes de distribuição.

Em Mozart observa-se a superposição de diferentes trabalhos como fontes de renda para suprir a estabilidade que um patronato poderia oferecer, após ter sido expulso pelo arcebispado de Salzburgo. Encomendas de obras, venda de ingressos para concertos de piano, direitos autorais e aulas de música foram as atividades que lhe garantiram sustento e equiparação ao salário de um funcionário público graduado durante parte de sua vida profissional. Com Beethoven, cujo comportamento, imagem e atitudes contribuíram para sua mitificação, tem-se o início do culto ao artista.

O concerto público serviu para estabelecer respeitabilidade à música em contraposição ao que acontecia nas óperas, que serviam de pretexto para encontros de natureza extramusical. Embora a música fosse o principal, comida, bebida e fumo eram constantes nos espaços de concerto, que tinham lugares de distinção para seus patronos oficiais, fosse a casa real ou a municipalidade. Dá-se o surgimento de associações, de casas de concertos que nobreza e burguesia frequentavam, sendo fundamental o patrocínio destes segmentos. Contudo, o público pagante encontrou empresários promotores de música mais acessível em concertos de menor duração, contrapondo-se aos que ofereciam duas ou três sinfonias seguidas de concertos e outras obras. Desenvolveu-se o concerto popular visando extrair lucro com ingressos de menor custo, empolgando alguns pela popularização dos eventos, desaprovados por críticos frente à comercialização e à vulgaridade. Os concertos em Londres triplicaram entre 1826 e 1846; na Paris de 1890 havia de dois a oito por dia. Os Music Halls e as casas de dança foram outros espaços que popularizam a música e a incorporam ao cotidiano (BLANNING, 2011).

No século XIX, Liszt e Paganini exemplificam o cultivo à imagem do artista virtuose, do intérprete envolto em mistérios e sensualidade, enquanto Wagner coloca a arte como religião, congrega realezas e constrói um teatro exclusivo para seus dramas musicais. Separa-se o papel do músico do de empregado; os compositores distanciam-se do público nas suas pesquisas de linguagem. Ao mudar de função, a música deixa o monopólio dos poderosos e assume-se como experiência compartilhada, expressando sentimentos individuais. Os promotores de concerto passaram a enfatizar os clássicos, a música do passado, um repertório orquestral delimitado e o surgimento de novos candidatos ao estrelato: os maestros.

Neste caudal, Blanning (2011) afirma que o jazz enquadra-se na estética romântica por prezar a espontaneidade, a improvisação e a individualidade, apesar de peculiarmente integrar-se à indústria do entretenimento. Mesmo no rock, há casos reconhecidos de preservação de independência e integridade estética, indo além do sucesso popular e comercial. Blanning (2011, p.136) chega a afirmar que à década de 80 do século XX “a música é a religião do povo”. Ao longo das décadas, concertos em estádios e lugares abertos passaram a conviver com a escolha individual de onde e quando ouvir música utilizando artefatos pessoais de áudio e a portabilidade dos celulares. Novas interfaces sonoras são desenvolvidas, notadamente com o uso de recursos elétricos e computacionais, como a guitarra e o piano eletrônico.

Um olhar retrospectivo sobre a evolução dos instrumentos musicais deixa claro o papel das tecnologias na geração de novas demandas, do abandono de alguns instrumentos em favor de outros mais potentes, de maior facilidade técnica e da introdução de novos sistemas de produção sonora. As várias frentes abertas pela tecnologia trazem a música em outras artes, como nos filmes. Aos primórdios do cinema mudo, as trilhas sonoras eram trechos de obras tocadas ao vivo para sublinhar ações e emoções nas películas. Quando da introdução do cinema falado, muitos músicos profissionais tiveram de buscar outros trabalhos da noite para o dia. Blanning (2011, p. 189) chega a afirmar que, com a evolução tecnológica “todas as artes foram afetadas, mas a música foi a que mais mudou”, estando entre suas características atuais “acessibilidade, portabilidade, diversidade e, acima de tudo, onipresença”.

O cultivo da imagem de grandes artistas traz a associação entre fama, poder e recompensas econômicas, o que move o imaginário público e incita tentativas de ingresso nesta profissão. Blanning (2011) ressalta que, além do reconhecimento público, músicos que se sobressaem podem receber premiações, títulos honoríficos e ofertas de alianças políticas para apoio na formação de opinião. Neste sentido, o músico pode ser elemento de pressão e de alcance em shows e transmissões globais. Com a internet, petições, aconselhamentos e posicionamentos de músicos tornam-se conhecidos, sendo que alguns assumem liderança em causas várias.

2.1.2 Das cifras da música à Economia Criativa

Além da ritualística, da recreação ou do entretenimento, de produto para consumo e de elemento de identidade nacional, outras funções para a música são desveladas, seja como ferramenta para aprimoramento cognitivo, seja como fator de inclusão social. Da contestação à congregação, da voz individual à criação colaborativa, os tradicionais papéis de criador, intérprete e público são também

revistos dados os novos contextos tecnológicos que possibilitam articulações antes impensáveis em termos de produção e de distribuição.

Howkins (2013) pontua que o setor da música dentro da Economia Criativa, gerador de cerca de 80 bilhões de dólares anuais, apresenta-se hoje em dia em quatro grandes ramos que são a composição, as apresentações, a publicação/licenciamento e as gravações. Cerca de 80% do mercado mundial está nas mãos das corporações Universal, Sony BGM, Warner Music e EMI. O enorme impacto da internet na distribuição de músicas foi sentido por todas as empresas e modificou meios de acesso à produção musical. Downloads, cópias legais ou ilegais, fontes online, divulgação direta pelo compositor ou grupos sem mídias físicas e o compartilhamento em redes sociais têm colocado em cheque as formas de atender a um mercado crescente. A associação da imagem de músicos a produtos e marcas famosas e a criação das próprias é frequente para assegurar outras entradas de recursos.

Ainda segundo Howkins (2013), nos Estados Unidos o setor de música é integrado por 150.000 músicos profissionais, por outros 90 mil que pretendem se profissionalizar e por 300.000 pessoas que ocupam empregos neste campo produtivo, enquanto 20 milhões de americanos adultos cantam em algum coral. Tais dados refletem possibilidades econômicas em um país que tem na indústria do entretenimento e na produção musical uma alavanca econômica globalmente reconhecida. A profissão é regulamentada, há exigência de comprovação quanto à formação obtida, existem órgãos reguladores estruturados e instituições classistas atuantes, como os sindicatos de músicos.

Howkins (2013) sinaliza que no Reino Unido havia 53.000 músicos profissionais, 29.000 aspirantes à profissão e 43.000 trabalhavam no setor em empregos diversos. Interessante observar que 600.000 pessoas pagam para fazer música, mas não recebem nada por isto. Cifras resultantes das empresas de mídia, como TV e rádio, da venda e compra de instrumentos musicais, das apresentações ao vivo, editoras, gravações, licenças e vendas respaldam a importância econômica do setor para as economias nacionais estudadas. A União Europeia desenvolve programas de apoio a indústrias culturais que articulem tecnologias digitais, dada a relevância do aporte econômico do setor na geração de receitas e de postos de trabalho, incluídos os ligados às indústrias criativas (UE, 2013).

Dados sobre o trabalho de músicos brasileiros, segundo a RAIS, trazem que em 2006 havia 7.191 profissionais com carteira assinada, sendo 77,6% homens. A maior concentração se dava na área instrumental, com 2.178 profissionais, estando

1.291 deles na Região Sudeste. Do total de músicos contratados, apenas 1.609 eram mulheres. Segundo a própria fonte, tais números indicavam um alto percentual de profissionais na informalidade (BRASIL/MTE, 2009).

O Brasil caminha entre reveses, procurando ampliar a atuação pública no campo da cultura, inclusive abraçando as propostas das Nações Unidas quanto à Economia Criativa, sendo exemplo palpável a criação da Secretaria de Economia Criativa do Ministério da Cultura. A relevância da produção musical brasileira é globalmente visível, seja em termos comerciais ou qualitativos. Considere-se que três manifestações sonoras brasileiras detêm o título de Patrimônio Imaterial da Humanidade: o samba de roda do Recôncavo Baiano, as expressões orais e gráficas do grupo indígena Wajãpi, do norte da Amazônia e mais recentemente, o frevo (ONUBR, 2012). Entre os esforços públicos para a estruturação do setor e fortalecimento de sua gestão está a Emenda Constitucional 71/12, de 29 de novembro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Cultura. Há previsão de autonomia e regime colaborativo entre os entes federativos (PALMA, 2012).

O retorno da música no espaço educativo formal reflete outro avanço singular na medida em que o acesso a atividades e à linguagem musical se faz presente na Educação Básica. Embora prevista pela Lei 1179/2008 (BRASIL/MEC, 2008) como atividade e não como conteúdo obrigatório, é uma conquista que chegou às políticas públicas educacionais. Os esforços dos educadores musicais brasileiros pelo retorno da música enfrentam desafios na qualificação e suficiência de profissionais e na compreensão da amplitude formativa que a música pode ter. Possíveis reflexos no ensino técnico de nível médio e no superior de música abrem campo para pesquisas futuras.

2.1.3 Para ser músico no Brasil

A educação formal em música não é requisito para o exercício profissional no Brasil. Contudo, a inserção em empregos convencionais como músicos de bandas militares ou de orquestras por meio de concursos públicos pode exigir certificação em nível superior para ingresso ou ascensão funcional. Na área da docência em música em escolas de Educação Básica, a Licenciatura é mandatória.

Os músicos profissionais brasileiros, em princípio, norteiam-se por um órgão regulador, a OMB, criada em 23 de dezembro de 1960 pela Lei 3.857 (BRASIL, 1960), apesar das inúmeras controvérsias sobre a atuação dos Conselhos Regionais nos distintos estados brasileiros. O Sindicato dos Músicos também é atuante em várias cidades, mas não congrega inteiramente a classe, uma vez que os professores de

música geralmente filiam-se a sindicato próprio. A Portaria n. 3.346, de 30 de setembro de 1986, (BRASIL/MTE, 1986) procura regular a fiscalização do trabalho dos músicos, estabelecendo cadastramento de contratantes e moldes de contrato de trabalho.

Entre os objetivos da OMB estão a fiscalização das condições de trabalho, de contratos e o acompanhamento do exercício profissional por músicos devidamente credenciados (MED, 2004). Esta entidade oferece cursos preparatórios para os próprios exames, havendo previsão de emissão de documentos para músicos práticos, carteiras provisórias e definitivas nos moldes da legislação. Com tal iniciativa, tem-se o reconhecimento jurídico da profissão. Contudo, em função de críticas pontuais à condução da entidade e à ausência de benefícios efetivos aos nela inscritos, grupos de músicos, baseados na Constituição brasileira e em precedentes legais, têm recorrido a mandatos de segurança para prosseguir no exercício profissional sem vincular-se à Ordem, ou mesmo proposto a criação de outras entidades que melhor representem seus interesses profissionais.

As atividades musicais estão listadas na Classificação Brasileira de Ocupações em um leque amplo, o que pode dificultar a caracterização das atribuições do músico profissional. Por outro lado, a diversidade presente impele o surgimento e atualização de funções na área, o que pode ser aproveitado para novas qualificações e programas de formação, como apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, explicitado no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, de 9 de maio de 2012:

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (CNE/CNE, 2012).

A contribuição de estudos conjunturais realizados por órgãos governamentais como o IBGE e o IPEA na análise de tendências de emprego pode fundamentar estratégias favoráveis ao desenvolvimento, refletindo-se na ampliação da CBO pela inclusão de empregos emergentes, com novos perfis no campo das artes. A palavra músico é apresentada na CBO em classificações expressas por “família” e “ocupações” que estruturam sua organização, sendo para “famílias” o indicador 2626 (Músicos compositores, arranjadores, regentes e musicólogos) e o indicador 2627 (Músicos intérpretes). Seguem-se detalhamentos ocupacionais como Músico arranjador 2626-10; Músico intérprete cantor 2627-05; Músico intérprete instrumentista 2627-10; Músico regente 2626-15; Musicólogo 2626-20; Musicoterapeuta 2263-05.

Contudo, ao procurar-se pelo termo música no campo "atividade", tem-se cerca de 150 atribuições/atividades que englobam um amplo espectro do fazer musical, sinalizando a presença de cadeias produtivas, no plural, e de diferenças substanciais quanto à qualificação necessária. Somam-se as atividades que envolvem produção e manipulação de som por meio de tecnologias de áudio e gravação, a construção de instrumentos musicais e outros "títulos", a exemplo da função DJ 3741-45, que integra o "título" técnico em áudio com a descrição "executam músicas e arquivos sonoros e, para tanto, identificam o público, selecionam repertório, sincronizam e mixam músicas para conduzir as pistas de dança interagindo com o público" (BRASIL/MTE, 2007). Também está listado o Tecnólogo em produção de música eletrônica 2621-30. Além destas, estão presentes áreas como a docência, a exemplo da "ocupação" Professor de música no ensino superior 2349-15 e outras como crítico de música 2615-10.

O Catálogo de cursos técnicos de nível médio e o Catálogo de cursos tecnológicos abarcam uma pequena parcela deste universo, cabendo às escolas utilizar o expediente da atualização anual dos catálogos, prevista pela legislação, caso haja demandas por cursos e viabilidade nas diferentes unidades de ensino. Contudo, uma leitura dos cursos oferecidos pelas escolas especializadas revela a manutenção de perfis tradicionais e poucas tentativas de inovação, desconsiderando o que pesquisas na área de educação profissional em música e sobre mercado de trabalho estão a sinalizar, que são carreiras portfólio cada vez mais diversificadas (SMILDE, 2007; HÖLZENSPIES, 2009).

2.1.4 Novas tecnologias e novas demandas profissionais: competências requeridas

O impacto das tecnologias de acesso a bens e serviços incide na área dos bens culturais, o que tem solicitado maior qualificação por parte dos que dela participam, como produtores ou consumidores. Neste sentido, a educação profissional precisa ir além da instrumentalização em dada atividade produtiva e considerar a teia social de que faz parte e as exigências efetivas para inserção laborativa.

Estando os trabalhos com música em meio à economia de serviços, conhecer a realidade brasileira se coloca urgente, ação que a Secretaria de Economia Criativa do MinC tem conduzido, assim como outras frentes institucionais. Entidades como o Instituto Overmundo e projetos como o Estrombo e o Criaticidades identificam novos modelos, estratégias produtivas e sua localização, usando a participação da comunidade (OVERMUNDO, 2011). Entende-se que o estudo de cenários e a aplicação de metodologias prospectivas para o oferecimento de cursos precisam fazer

parte do cotidiano da educação profissional em música. Na medida em que campos de atuação são identificados, preparar para o mundo do trabalho implica rever a formação destinada a um emprego bem delimitado que talvez não mais se configure. Se as escolas especializadas de música centram-se na preparação técnica para uma carreira solista de instrumento ou para postos em orquestras ou bandas, o mundo do trabalho oferece outras chances e demandas, aí incluído o desafio de estabelecer relações muitas vezes mediadas por TICs aplicadas.

Em um tempo de sedimentação de tecnologias de informação em numerosos formatos no espaço educativo e no mercado de trabalho, de concepções como a interatividade, a educomunicação, a cocriação e a aprendizagem criativa, o próprio ensino profissional de música precisa repensar-se, buscar estratégias e metodologias que deem conta de tais desafios. Eventos dedicados à inovação tecnológica aplicada e que reservam à música espaço significativo, como o *Campus Party Brasil*, bancados por parcerias públicas e privadas, revelam articulações que podem incentivar novas confluências formativas (FUTURA NETWORKS, 2013).

2.2 Preparar para o trabalho em música: exigências e concomitâncias

Ao se comparar requisitos internacionais quanto à formação e ao entendimento do que seja um músico profissional, a realidade brasileira parece diferir. Em países que incluem a música mesmo que parcialmente em seus diferentes níveis de ensino é perceptível a concepção da profissionalização em música vinculada à formação acadêmica em nível superior, notadamente na área erudita. A participação da iniciativa privada e de espaços complementares especializados para o ensino de música às atividades ou aulas do ensino regular é frequente (BOCHMANN, 1998).

Pesquisas internacionais para levantamento das implicações de mudança de cenário, de novas conformações do trabalho do músico profissional e o que é oferecido pela educação formal têm precedido as iniciativas brasileiras em mais de uma década. Associações e institutos públicos e privados europeus, americanos e australianos têm trazido resultados de pesquisas com professores, com egressos e músicos profissionais, com empregadores e instituições de qualificação, procurando detectar desafios, demandas e mudanças na formação e na profissão dos músicos.

Pesquisas com instituições de educação profissional nas áreas de Jazz e música Pop também têm seu espaço, pois são cursos bastante requisitados e que tendem a acompanhar mais proximamente as mudanças derivadas das novas tecnologias. O Projeto Educação Musical na Sociedade Multicultural Europeia, realizado entre 2000 e 2001, desenvolveu treze estudos de caso situados na

Dinamarca, Suécia, França, Alemanha, Holanda e Reino Unido, tendo por meta investigar currículos, métodos, técnicas e práticas alternativas de ensino-aprendizagem importantes no âmbito profissional, considerando a diversidade cultural presente. Dentre as competências levantadas pelos respondentes como relevantes aos cursos estão o domínio instrumental, as práticas em grupo, a improvisação e o treinamento auditivo, a par de ouvir e saber comunicar-se, integradas ao aprender-fazendo que caracteriza tais áreas (POSTHUMA, 2001). A plataforma estabelecida desde então permanece ativa, tendo por objetivo “apoiar e promover educação musical em jazz e música popular na música superior europeia” (AEC, 2013b).

Face à necessidade de contínuo aperfeiçoamento e manutenção de competências, a abordagem da educação por toda a vida é cada vez mais presente nos meios acadêmicos, governamentais e empresariais. É exemplo o Projeto PROMUSE, que envolveu prospecção de quatro anos e consequentes pesquisas por mais dois, conduzidas pela Associação Europeia de Conservatórios. Este projeto envolveu diversas instituições europeias e dedicou-se a dois grandes tópicos: a educação continuada em música e a integração profissional de músicos, incluindo acompanhamento de egressos e demandas mercadológicas (AEC/PROMUSE, 2002).

O Projeto Polifonia, uma rede de 55 instituições ligadas à profissão musical e à educação profissional em música em 30 países, sendo quatro não europeus, é coordenado pela AEC e pelo *Koninklijk Conservatorium Den Haag*, sob auspícios da Comissão Europeia de Educação e Cultura. Esta iniciativa foi estruturada em três ciclos de pesquisa. O primeiro estendeu-se entre 2004 e 2007, o segundo de 2007 a 2010 e o terceiro tem término previsto para 2014. As bases de dados e os resultados apresentados em eventos internacionais têm suportado políticas públicas para a área, decisões curriculares nas graduações e ofertas de complementações formativas.

O primeiro ciclo criou grupos de trabalho e principiou levantamentos sobre a educação musical europeia nos níveis e sistemas educacionais, currículos, compatibilidades e acreditação, mobilidade dos alunos, educação preparatória para o ensino superior, mas já explorando a questão do trabalho com música e a qualificação oferecida. O segundo ciclo buscou elementos sobre formação de professores de canto e de instrumento, educação continuada, gerenciamento de escolas especializadas, relações entre formação em nível superior e exercício profissional. O terceiro ciclo centra-se em padrões e avaliações no ensino, melhora de qualidade e preparação para acreditação, mobilidade do alunado, pesquisa, produção artística. Há um grupo de trabalho dedicado ao empreendedorismo na aprendizagem ao longo da vida. Entre suas metas estão verificar parcerias entre a educação superior em música e as

organizações profissionais do setor, realizar workshops, um portal interativo e publicar um manual de empreendedorismo para músicos (AEC, 2013b).

Tendências, competências requeridas, estudos em andamento e implantação de soluções a problemas detectados são trazidos pelos documentos resultantes de investigações que se aproximam à realidade da educação profissional em música, estabelecendo elementos para comparação em diferentes contextos.

2.2.1 A educação profissional do músico: olhares internacionais⁹

No decorrer dos últimos trinta anos, as TICs se intensificaram massiva e rapidamente nas relações interpessoais e de trabalho. Fala-se dos nativos digitais, os que nascem imersos neste novo contexto, como contraponto àqueles que transitam nas esferas digital e analógica entre modelos tradicionais de ocupação e adaptações necessárias para dar conta da irreversível presença destes recursos no ambiente de trabalho, na vida social e no lazer (PRENSKY, 2013).

Microeletrônica e sociedade do conhecimento são termos presentes nesta transformação que se estende às esferas produtivas e de relações humanas. Serviços tecnologicamente mediados em modo online integram o cotidiano de um contingente cada vez maior da população, assim como a educação à distância. Na educação presencial, a tendência ao uso de artefatos informatizados é mundial, assim como a busca por abordagens ancoradas em tecnologias interativas e inovadoras.

Na área musical, tal contexto apresenta formas extremas de convivência entre TICs e postos de trabalho convencionais, entre aplicativos interativos e tradição oral. Instrumentos eletrônicos, estúdios e programas computacionais sofisticados, programas pessoais de editoração gráfica e de gravação fazem parte deste momento favorável à autonomia na produção e na distribuição de produtos musicais por meio da internet, influenciando na criação de novos parâmetros. Simultaneamente, convive-se com a tradição dos conservatórios e com a busca por atualizações do ensino sobre os novos cenários do trabalho musical (PIMENTEL, 2012a).

Um estudo dos achados de mais de uma década de pesquisas governamentais e não governamentais na União Europeia, incluindo o período pré-crise financeira mundial de 2008, indica mudança no panorama de empregos disponíveis, uma

⁹ Neste trabalho será usado pontualmente o entendimento de competência como “soma de conhecimentos ou de habilidades”, como apresentado por Houaiss e Villar (2009), aplicados à atividade de trabalho. Contudo, tem-se por válido o discutido por Zarifian sobre competência profissional e suas implicações, considerando que o paradigma da competência também é ferramenta de perscrutação às emergentes transformações do mundo do trabalho pós-crise financeira de 2008. Para aprofundamentos ver: ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência*. São Paulo: SENAC, 2003. Também ver ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência*. São Paulo: Atlas, 2011.

pulverização de trabalhos complementares e surgimento de novos perfis ocupacionais aliados a transformações tecnológicas e de mercado. A adequação da educação profissional a este momento transita entre alterações curriculares baseadas em competências, a educação continuada e a educação ao longo da vida, envolvendo música popular e música erudita, segmentos que se tangenciam continuamente.

Em 1988, o relatório da ISME¹⁰ dedicado à educação profissional de músicos intérpretes ou performers e às adaptações necessárias nas escolas e instituições atuantes na sociedade e na indústria ligadas à música apontou temas que se tornaram recorrentes e se mantêm atuais (SCHOLZ, 1988). Três subgrupos temáticos emergiram: os aspectos artísticos da formação do músico performer, os tecnológicos e os econômicos implicados. Dentre as recomendações dadas, ressalta-se a necessidade de uma formação que permita lidar com situações diversas, além das habilidades de leitura e de agilidade técnica. É desejável a inclusão de bases pedagógicas para ensino do instrumento, uma vez que os performers acabam atuando nesta frente e tendem a repetir a maneira como foram ensinados. As implicações físicas das práticas instrumentais, o estresse da atividade performática, a aquisição de conhecimentos sobre microfonação, uso de *playbacks* e gravações em vídeo foram apontados como relevantes no período formativo. Mapeamentos de empregos existentes, mudanças no papel do professor e aproximações com futuros empregadores foram sinalizados como temas carentes de estudo.

O relatório da ISME apontou não haver avaliação do impacto tecnológico sobre a atividade performática em si, mas que os professores precisavam se apropriar das inovações disponíveis para incrementar práticas criativas de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a comunicação entre performers e técnicos que trabalham com o som e imagem deveria ser incentivada em ambos os grupos.

Quanto à área econômica, deveriam ser fornecidos e incentivados conhecimentos básicos sobre direitos trabalhistas e autorais, sobre o trabalho em ambiente midiático, gestão empresarial e marketing, bem como incluir habilidades comunicativas (SCHOLZ, 1988).

Pesquisas comparadas efetuadas na União Europeia, Austrália, Estados Unidos e Canadá, incluindo projetos bancados por órgãos e programas de cultura e de educação como Leonardo, Socrates/Erasmus *Thematic Network for Music*, *European Music Council*, ou associados a órgãos cooperativos ou de pesquisa como *Jeunesse Musicales International*, a AEC e o australiano NCVER, entre outros, indicam

¹⁰ International Society of Music Education, entidade que congrega educadores musicais em âmbito mundial

sistematicamente mudanças no trabalho dos músicos, relacionadas à sua formação e às competências requeridas para inserção e sucesso profissional. Tais enquetes se articulam a Universidades, a Sindicatos e ao setor privado de música. Projetos como o *Creating a Land with Music*, o Polifonia e o Promuse tentam conhecer a situação da educação em música e da educação profissional para o setor, além de promover aprofundamentos e dados para políticas públicas, sendo a condução ao ensino superior entendida como fundamental na estruturação educativa formal para qualificação profissional (MENÉNDEZ, 2012).

As primeiras investigações na década de 90 do século XX assinalavam que vários dos sistemas nacionais de música apresentavam lacunas consideráveis na formação musical precedente aos cursos superiores. Dado o longo aprendizado instrumental, as metas de excelência profissional e as exigências técnicas, físicas e psicológicas de preparação, consideram-se fundamentais para uma boa carreira a iniciação, que geralmente se dá na infância, e o preparo anterior aos cursos superiores. Sobre educação musical pré-universitária detectou-se que nos 31 países europeus estudados:

[...] uma conexão entre a formação pré-universitária e o ensino superior de música está sempre presente e, a fim de melhorar a qualidade dos resultados em ambos os níveis de ensino de música, um bom relacionamento entre estes dois níveis de ensino é essencial (AEC, 2007b).

A conclusão dos cursos superiores específicos é requisito para seguimento profissional como professores de música. Contudo, o mapeamento de perfis profissionais tem configurado expansões que se redefinem frequentemente. Segundo o Promuse (AEC/PROMUSE, 2002) a educação profissional em música dava sinais de falta de oportunidades para desenvolvimento continuado e dissociava-se das mudanças ocorridas nas profissões da área. Ao início do século XXI, passou-se a quantificar a participação da música nas indústrias culturais e sua estratégica contribuição econômica, potencialmente autossustentável.

Os estudos sobre educação musical e educação profissional em música na União Europeia de 2003 investigaram a educação formal em organizações como as associações de conservatórios europeus, de professores de cordas, de escolas de música, de escolas de jazz. Também pesquisou-se a educação não formal promovida em organizações não governamentais, especialmente as dedicadas ao segmento juvenil que promovem orquestras e coros (EFMET, 2003). Ressaltou-se a necessidade de integrar educação musical e educação profissional em música ao programa de cultura da União Europeia, pautando-se em ações cooperativas e de comunicação

entre as diferentes organizações para obter informações sobre programas de formação docente e recomendações aplicáveis.

Apesar da existência de muitos programas governamentais de música, nenhum sustentava efetivamente projetos parceiros com instituições de cultura e de educação. Isto se devia parcialmente à complexidade dos mecanismos regulatórios dos programas sobre reconhecimento de saberes, desenvolvimento de currículo e formação de professores. As áreas de inovação e de educação profissional não estavam suficientemente contempladas.

Para a EFMET (2003), a realidade de trabalho dos músicos e sua formação são inseparáveis, um exemplo de aprendizagem ao longo da vida que pode incluir o período pós-aposentadoria. Este processo demanda desenvolvimento contínuo, novas ofertas educativas, repensar a mobilidade da educação e as práticas profissionais em música. São estratégicos o fortalecimento da educação musical em nível médio, o ensino de línguas, o desenvolvimento de competências culturais para a cidadania que incluam a diversidade, as redes cooperativas, o fomento a iniciativas de mobilidade de alunos durante sua formação e de profissionais após a conclusão de curso. Para incluir novas perspectivas nos programas de formação argumenta-se:

O surgimento do que se chama "carreira portfólio" na profissão de músico, o que significa que os músicos combinam vários tipos de atividades profissionais a fim de ganhar a vida. Seu desafio é executar a música no mais alto nível, mas também ensinar, engajar-se em gestão e atuar em um ambiente profissional em constante mudança e cada vez mais internacional. Nesta nova situação, o músico será autônomo e poderá nunca ter um contrato fixo com uma organização em particular, o que coloca uma demanda muito maior sobre o empreendedorismo do indivíduo e cria fortes necessidades em termos de desenvolvimento profissional contínuo de músicos profissionais e o reconhecimento de qualificações em ensino da música (EFMET, 2004, p. 2).

A perspectiva da educação ao longo da vida em música sustenta-se em pesquisas sobre a inserção do músico no mercado de trabalho e sobre os cursos superiores de educação profissional. Os primeiros relatórios sobre *surveys* do Promuse e de seus grupos de trabalho datam de 2001 (PROMUSE, 2001).

O grupo de trabalho sobre inserção no mercado investigou a preparação de estudantes para a vida laborativa e sua mobilidade em função de empregos disponíveis. Coletaram-se requisitos para ingresso em 84 orquestras sinfônicas europeias. Detectou-se que nas audições para ingresso a execução de obras solo tinha mais peso na primeira etapa e a execução de trechos orquestrais na segunda e na terceira etapas. Leitura à primeira vista e práticas de música de câmara foram avaliadas em num percentual bem menor, entre 5 a 8% das notas atribuídas. Nos concursos também foram avaliadas habilidades extramusicais de comunicação, a

educação dos candidatos e a realização de trabalhos comunitários. Vinte e oito orquestras afirmaram avaliar a personalidade dos pretendentes por meio de entrevistas ou período probatório. A decisão final das orquestras estimou competências como intérprete solista em 91%, competências de execução em conjunto em 65% e conhecimento de repertório orquestral em 58%. Para 66% das orquestras, os candidatos estavam bem preparados. As maiores fragilidades detectadas relacionaram-se aos trechos orquestrais e à expressividade, à técnica e ao estilo da execução, nesta ordem (PROMUSE, 2001). Já os egressos dos cursos superiores consideraram-se bem preparados para os testes quanto à interpretação solo (91%) e quanto aos trechos orquestrais (76%). Contudo, 63% sinalizaram que habilidades de cunho psicológico precisavam ser mais bem desenvolvidas para auferir bons resultados nas audições (PROMUSE, 2001).

O grupo sobre Educação Continuada investigou as competências trabalhadas em 53 conservatórios e 33 outras instituições formativas, e também com 64 egressos de diferentes formações instrumentais e vocais. Tais competências foram agrupadas em quatro categorias: compartilhamento de informações, competências pedagógicas, competências de performance e competências para a vida. Segundo as instituições, os percentuais de competências trabalhadas foram respectivamente 63,3%, 37,8%, 34,5% e 23,9% (PROMUSE, 2001).

Para os egressos, além do aprendizado de língua estrangeira, do ensino de novos repertórios e do aprofundamento técnico abordados nos cursos, no escopo das competências para a vida deveriam ser mais trabalhadas saúde laborativa, oficinas com outras artes, legislação e como lidar com impostos. Nas competências pedagógicas foram assinalados o ensino para crianças, para adultos e a aquisição de outros repertórios. Sinalizaram lacunas em práticas em grupos, em análise e musicologia aplicadas e em improvisação. Segundo os egressos, as trocas de informação sobre emprego deveriam ter amplitude nacional. Após a graduação, seria essencial estudar noções de marketing e de captação de recursos, competências pedagógicas e aperfeiçoamento técnico, além de acompanhar oportunidades em nível internacional. Os egressos indicaram dificuldades para colocar-se no mundo real de trabalho pela falta de experiência e de preparo em gerenciamento, sendo este último a principal competência a ser adquirida, seguida pelo item saúde do músico. O relatório também assinala a necessidade de planejamento de carreira e de preparação para audições (PROMUSE, 2001).

Resultados mais pontuais são trazidos pelo projeto inglês *Creating a Land with Music* (HEFCE, 2002a) ao investigar 292 músicos que atuam em diferentes estilos

e locais de trabalho, incluindo teatros, orquestras, indústria cinematográfica e televisiva, em óperas, nos estilos pop, rock, reggae, country, latino, alternativo, world music e música eletrônica. As competências indicadas pelos músicos como as mais relevantes foram agrupadas em artísticas, de comunicação, administrativas e pedagógicas. As mais desejadas, em ordem decrescente, foram competências para negócios, as relacionadas às TICs e à tecnologia aplicada à música, à melhoria técnica, à composição, ao ensino e às técnicas de marketing. As mais difíceis de adquirir, segundo os músicos, relacionam-se a gerenciamento e marketing, à tecnologia aplicada, ao aperfeiçoamento técnico na performance, incluindo autoconfiança, e as de comunicação, especialmente se não forem trabalhadas durante a formação. A presença de um tutor para orientação de carreira foi considerado essencial.

Nesta pesquisa foram comparados temas a serem agregados à formação no entender de estudantes de música, de músicos atuantes em suas comunidades e em projetos sociais e de “músicos comerciais” que atuavam como produtores e em negócios com música. Foram prioritários aos alunos ter informações sobre opções de carreira além da de intérprete, como criar uma rede de contatos e competências ligadas à pedagogia e à atuação em comunidades. Os músicos já atuantes consideraram importante ter opções flexíveis de formação, considerando a trajetória individual e o aprendizado que se dá no trabalho, a inclusão de competências ligadas à comunicação, rede de contatos e liderança. Os “músicos comerciais” requeriam inclusão de habilidades que favorecessem um pensamento flexível e abrangente para lidar com a indústria da música, ligadas à comunicação e à criação de redes de contatos, além do conhecimento específico sobre estúdios e produção de música (HEFCE, 2002a).

O confronto dos dados coletados entre os músicos e os obtidos com seus potenciais empregadores embasaram numerosas recomendações às instituições formativas, fazendo emergir requisitos do atual mundo do trabalho, em constante modificação. Para as orquestras empregadoras, a transição para o mercado de trabalho requer ajustes quanto à falta de experiência dos formandos por desconhecerem de fato o que é exigido no trabalho que pleiteiam. A insuficiência de leitura à primeira vista e a falta de competências sociais para lidar com novos colegas e o ambiente de trabalho são problemáticas (HEFCE, 2002b). As organizações comunitárias que incluem atividades musicais assinalaram que os músicos precisam dominar o uso de novas tecnologias e da internet, estruturar projetos voltados às

necessidades da comunidade, ter habilidades de comunicação e saber trabalhar em parceria.

Os editores de música, ao focarem suas respostas em compositores instrumentais ou de canções, sinalizaram como problemática a pouca existência de empregos na área, e que os músicos precisam saber como ampliar sua rede de contatos, entender de negócios e de novas tecnologias, transitar entre distintos gêneros de composição, entre outras questões.

As escolas responderam que os professores de música deveriam ampliar conhecimentos de tecnologias educacionais aplicadas à música e incluir em suas aulas novos estilos e gêneros musicais. Trabalhar com composição em sala de aula poderia favorecer estas abordagens, assim como mesclar ensino formal e informal (HEFCE, 2002b).

Muitas das competências tidas por essenciais ao trabalho do músico vão além dos conhecimentos técnicos específicos e podem ser aplicadas a diferentes âmbitos de ação profissional, como trabalhar em grupo, lidar com situações variáveis, negociar, comunicar-se para realizar e promover o próprio trabalho, atualizar-se e adquirir conhecimentos que se mostrem necessários. Tais competências, aplicáveis em diferentes campos do conhecimento são chamadas básicas ou genéricas, diferindo daquelas vinculadas a um domínio restrito. Segundo Mak (2005), elas requerem mais tempo para ser apreendidas.

Entende-se como competências genéricas as de comunicação oral e escrita, a resolução de problemas, a análise e avaliação críticas, uso e acesso à informação e trabalho em equipe. O NCVER (2003) traz uma classificação que considera competências básicas o letramento, o uso de números e de tecnologia. São interpessoais as ligadas à comunicação, ao trabalho em equipe, ao atendimento a clientes. As conceituais se referem à coleta e organização de informações, planejamento, resolução de problemas, aprender a aprender, inovação, criatividade e metacognição. As pessoais e de atributos dizem respeito a ser responsável, flexível, disciplinado no uso do tempo, ter autoestima, ser inventivo. São relacionadas aos negócios a inovação e o empreendedorismo. O senso cívico ou de cidadania relaciona-se à comunidade. São competências transferíveis a diferentes atividades e contextos de trabalho, geralmente ligadas ao conceito de empregabilidade, implicando extensão formativa que englobe práticas no trabalho e elevação de escolaridade.

2.2.2 A preparação do músico em diferentes molduras

Smilde (2005) discute a preparação dos músicos para uma sociedade cambiante e de renovados desafios. Para tal, adota o arcabouço conceitual da educação ao longo da vida, aplicando-o a projetos pilotos e módulos de ensino, cujas bases foram pesquisadas em organizações de ensino, currículos, professores, alunos e egressos. Voltados ao desenvolvimento profissional contínuo de músicos, a autora ressalta que os achados precisam ser incorporados às práticas de ensino para impactarem positivamente no aumento da futura inserção profissional. Entre as mudanças assinaladas no cenário profissional e as necessidades formativas dos alunos estão as relacionadas às tecnologias informacionais, que resultam em novas formas de criar, de consumir arte e de entrelaçar manifestações artísticas. Competências ligadas à comunicação e uso de mídias precisam ser desenvolvidas, na medida em que os próprios consumidores de arte abrem-se a ofertas multiculturais e interativas. Carreiras portfólio, em contraposição a um único emprego de longa duração, exigem competências gerais, competências de interação, de empreendedorismo e estratégias de educação contínua para desenvolvimento pessoal e profissional.

O projeto britânico *Creating a land with music* (HEFCE, 2002b) encontrou mais de cinquenta funções ou habilidades inter-relacionadas, necessárias aos músicos em função das mudanças ocorridas no panorama profissional e em suas carreiras, agrupadas em quatro papéis principais que podem se sobrepor, independente do gênero de música: o de compositor, o de intérprete, o de líder e o de professor. Para dar conta destas necessidades é sugerido às escolas ampliação curricular e atividades musicais variadas, considerando abordagens inovadoras (SMILDE, 2005). Isto implica agregar experiências formais e informais em ambientes não formais¹¹, ressaltar a aprendizagem e não apenas o treinamento, propiciar diferentes formas de aprender, favorecer o desenvolvimento pessoal assim como o profissional e avaliar de maneira contextualizada. Fica implícita a relação entre escola, trabalho e ambientes de transição adaptativos entre estes espaços.

¹¹ A discussão entre o ensino formal, não formal e informal em música produziu trabalhos acadêmicos relatados em congressos e periódicos brasileiros como a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Os critérios para inclusão em cada categoria e mesmo para seu estabelecimento variam de autor a autor, a depender do referencial tomado, se o espaço onde ocorre o ensino, entendido como processo educativo, ou a condução e forma de tal processo. Para ampliação sugere-se: Wille, Regiana B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre V 13, 39-48, set 2005. Sobre educação informal, tome-se: GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

A interligação entre a educação formal e as organizações profissionais requer parcerias e uma rede facilitadora para a inserção dos educandos no mundo do trabalho. Para Smilde (2005), o papel de liderança comunitária que o músico pode desempenhar requer um desenvolvimento artístico somado ao pessoal e ao educacional, com conhecimentos do contexto de atuação e possíveis negócios. São desejáveis habilidades ligadas à inovação e à detecção de novas competências requeridas, à prática reflexiva, ao estabelecimento de parcerias e colaborações, além de empreendedorismo e criação de empregos. Neste contexto, o empreendedorismo é essencial, entendido como a transformação de uma ideia em um empreendimento lucrativo, assunto a ser incluído e vivenciado curricularmente.

Articular diferentes atores e componentes da educação profissional é vital ao sucesso da qualificação dos músicos, o que envolve interações entre organizações educacionais e o mundo do trabalho, ouvir o que buscam os alunos e interdisciplinaridade. O currículo deveria refletir não apenas a tradição, mas o mundo real captado por reavaliações dos caminhos formativos, procurando abertura para trajetórias individuais de aprendizagem e inclusão de novas tecnologias. Neste sentido, alterações curriculares deveriam incorporar mudanças no próprio ensinar e novas perspectivas formativas para os próprios professores, já que deles dependem proposições, atitudes, modelos e entendimentos. O professor precisa sair do repasse conteudista, da mera aplicação de técnicas e encampar uma postura de mentor, mais do que mestre, englobando o desenvolvimento pessoal do aluno (SMILDE, 2005).

Para a AEC (2007a) há três categorizações profissionais que envolvem a música: as profissões básicas do músico, como o intérprete ou performer, o regente, o professor de música e o músico de comunidades, as que têm a música como uma habilidade principal, como o musicoterapeuta, o engenheiro de som e o editor de música, e aquelas em que a música é uma habilidade secundária a outra, a exemplo do crítico musical ou do luthier. Smilde (2007), contudo, ressalta que o viés identitário é dado pelo próprio músico em seu entendimento sobre o que faz.

Face à complexidade profissional, inovar é requisito para manter-se ativo no mercado, o que exige identificar frentes para inserção e capacitar-se para este fim. As parcerias, colaborações e coautorias podem facilitar desempenhos múltiplos, assim como explorar conteúdos e recursos expressivos multiculturais. Refletir sobre o que e como se faz, portanto, é ponto de partida para delinear novos caminhos ou retomar o já conhecido no campo musical, em um desafio permanente.

Embora seja aparente redundância falar do músico criativo, manter-se profissionalmente significa canalizar competências de várias naturezas, a começar pelas genéricas, fortemente solicitadas nas relações entre pares, com o público e com consumidores, com produtores e intermediários, com a mídia e pelos mecanismos de distribuição do produzido em música. Se por um lado ser músico implica um saber-fazer específico, como compor ou interpretar, por outro ficam cada vez mais evidentes as inúmeras solicitações que ampliam a profissão a áreas administrativas, de negócios, de comunicação. Neste sentido, cabe à educação profissional em música repensar a formação para o trabalho.

É imprescindível contar com professores adeptos de um aprimoramento contínuo que favoreça mudanças organizacionais e individuais, incentivando em seus alunos uma postura questionadora e voltada à descoberta. Professores que sejam tutores, modelos em atitudes e reflexões, são essenciais no atual contexto laboral para promover o desenvolvimento de competências para a vida. Neste sentido, mentores que auxiliem conexões entre vida externa e acadêmica podem ser valiosos na formação de seus alunos.

O acompanhamento de egressos é altamente revelador para a efetividade de ajustes curriculares. Para bem cumprirem sua função, as escolas de música precisam integrar redes de formação profissional, fomentar troca de informações entre setores correlatos na educação e no mundo do trabalho, e estabelecer parcerias proveitosas a seus alunos e à comunidade acadêmica. Smilde (2009b) afirma:

As maiores necessidades sentidas pelos alunos na sua formação, as chamadas habilidades para a vida, foram as de menor prioridade dos conservatórios. Detectou-se que as escolas davam pouco valor à opinião dos graduados e priorizavam as próprias percepções sobre o que os alunos precisavam¹² (SMILDE, 2009b).

A expansão da carreira profissional dos músicos passa por uma transformação dos espaços formais de ensino:

O conservatório precisa constantemente afinar-se e ajustar-se às necessidades da profissão, e vice-versa. Isto requer uma reorientação das escolas, onde uma mudança na cultura precisa ser acompanhada por uma reavaliação do que realmente importa no mundo de hoje. Carreiras portfólio são resultados de grandes mudanças na profissão musical e não deveriam permanecer na periferia das escolas. Ao invés disto, deveriam se tornar núcleo central (SMILDE, 2009b).

A sobreposição de funções desempenhadas pelos músicos na atualidade demanda uma formação profissional que ofereça qualidade, acessibilidade, diversidade e flexibilidade em um currículo que compreenda atividades futuras dos

¹² As traduções são da autora desta pesquisa.

músicos e seus papéis na comunidade, conjugando diferentes artes (SMILDE, 2004). Para tanto, é preciso

[...] um currículo flexível com amplo espaço para aprendizado por meio da experiência, caminhos de aprendizagem personalizados, uma contínua exploração de novas tecnologias, estudo de áreas não exploradas e uma reavaliação dos conhecimentos existentes. Este currículo valoriza tradição e mudança e é reflexo do mundo exterior. Tal currículo inclui o desenvolvimento do portfólio pessoal, avaliação contextualizada e aprendizagem colaborativa (SMILDE, 2009b).

Neste contexto, projetos em educação continuada e em educação ao longo da vida têm se expandido em instituições famosas, como a americana *Eastman School of Music*, que oferece cursos complementares nas áreas de administração das artes, música na sociedade, desenvolvimento de carreira, performance e tecnologias emergentes. São alguns dos cursos oferecidos: Financiamento e Economia básica, Desenvolvimento de liderança e empreendedorismo em música, Música de Câmera para crianças, Autopromoção online, Criação de Portfólio digital. Tais iniciativas contam com palestrantes convidados e há aconselhamento disponível para planejamento individualizado de carreira (SMILDE, 2004).

Para Mak (2007), o panorama de atuação na profissão musical se reorganiza continuamente. Frente à imprevisibilidade de futuras exigências da profissão e na geração de empregos, adquirir maestria técnica não assegura inserção laborativa, tampouco sua manutenção. É preciso focar competências que viabilizem moldar a direção das mudanças, mais do que adaptar-se a diferentes exigências e contextos profissionais. Para tal, habilidades fundamentais e competências de amplo espectro precisam ser desenvolvidas, o que inclui interdisciplinaridade e capacidade de aprender autonomamente, de maneira criativa (MAK, 2005). As competências genéricas também são fundamentais por capacitar os músicos para uma maior adaptabilidade à variabilidade com a qual se confrontarão, por possibilitar um melhor desempenho e um espírito empreendedor.

Mak (2007) discute as diferentes contribuições que os aprendizados formal, não formal e informal trazem à formação dos músicos. Sua análise enquadra diferenças e características de contextos e tipos de aprendizagem. O formal relaciona-se à escola e seu currículo, estruturado, hierárquico, com competências e avaliações definidas que convergem intencionalmente. Professores qualificados em geral conduzem o processo instrucional voltado à obtenção de resultados. Há uma formação sólida aplicável no contexto de aprendizagem. O não formal se dá fora da escola, de maneira organizada, em etapas ou cursos de menor duração, sendo menos estruturado em currículo e avaliações e fortemente vinculado aos interesses da

clientela. Aprende-se na interação com os participantes e com o professor que não é necessariamente certificado como tal, mas atuante e conhecedor das práticas para tutorar o processo. O aprendizado se dá ao longo do fazer, sendo a reflexão importante para entender o experienciado. Além das competências específicas, outras genéricas e atitudes como o compartilhamento de experiências são trabalhadas, além da adaptabilidade do aprendizado a situações de interesse. O aprendizado informal responde à iniciativa pessoal em situações cotidianas, na vida real, não estruturadas a priori, independente de certificações, professores ou espaços formais de ensino. O aluno é inteiramente responsável por suas iniciativas, aprendizado e desenvolvimento, com forte motivação intrínseca. Smilde (2009a) apregoa que a aprendizagem informal, cuja relevância precisa ser mais bem compreendida, se dá em ambientes formais e não formais, podendo ser mais explorada nas diferentes etapas formativas.

A soma das características mais presentes nestas maneiras de aprender conduz a um leque de competências que favorecem a educação do músico profissional em uma perspectiva mais apropriada aos desafios postos pelos novos contextos e demandas do trabalho. Para Mak (2007), o maior conector entre as diferentes formas de aprendizagem é a reflexão, que favorece uma postura aberta ao aprendizado ao longo da vida.

Smilde (2009a) afirma que a concepção de educação ao longo da vida é a mais apropriada para dar conta das sucessivas mudanças no contexto laborativo e no cenário cultural mundial, as quais impactam diretamente sobre a educação. Ao relacionar as alterações ocorridas com o público, nas políticas culturais, no uso de tecnologias, nos espaços formais de ensino de música e nas demandas comunitárias, Smilde (2009a) alerta para uma mudança paradigmática na aprendizagem, a qual traz implicações sociais em um nível macro, nas instituições em nível intermediário, e, em micro nível, sobre o próprio indivíduo.

As restrições ainda presentes na formação em escolas especializadas que se dedicam à música em nível superior dizem respeito à limitação de parâmetros, atendo-se à qualidade de performance, desconsiderando as alterações contextuais e as demandas do alunado. O estabelecimento de uma comunidade de práticas se torna crucial como um ambiente propício ao aprendizado contínuo, concatenando participação, aprendizagem informal e identidade, sendo que os músicos são agentes de seu próprio desenvolvimento, independente do tipo de música que realizem. Smilde (2009a) ressalta que o princípio de particularidade e o sentimento de pertença se fortalecem em práticas informais em ambientes não formais. Se as escolas podem

oferecer este tipo de ambiente, como um laboratório artístico, os ganhos somam-se às práticas formais e aos conhecimentos adquiridos de maneira mais estruturada.

As instituições escolares mais tradicionais não devem ficar infensas às grandes transformações que se processam socialmente, embora a tendência seja preservar modos de operação consagrados no tempo e no enraizamento de sua cultura organizacional. Smilde (2009a) afirma que as instituições podem intermediar novas conexões e diálogos entre o local e o global. Neste sentido, é preciso identificar disfunções nas instituições de ensino, criar espaços de aprendizagem informal em contextos não formais, inseridos em ambientes de aprendizagem formal, conjugados em uma comunidade de práticas.

A presença de supervisão para acompanhamento dos alunos, o impulso ao desenvolvimento de lideranças e ao pensamento autônomo e o acompanhamento de egressos podem auxiliar os músicos nos desafios que lhes são postos profissionalmente, e também aos professores, no sentido de procurarem uma formação continuada e atualização em suas qualificações (MAK, 2007; SMILDE, 2009a).

Frente às considerações trazidas, tem-se que a diversidade de atuações possíveis no campo musical solicita sobreposições de funções e de aprimoramento, a aquisição de novas competências e reenquadramento das já adquiridas. À escola especializada de música que atua na educação profissional cabe não apenas o ensino das técnicas instrumentais, de uso da linguagem e sua notação, ensinadas aos que demandam formação musical geral, mas o entendimento da música como profissão, visão que subentende pensar a qualificação para o trabalho e conhecer o campo laborativo do qual seus estudantes farão parte. Este olhar implica professores capacitados e apropriações de conhecimentos que modificam o próprio papel da instituição formativa.

2.2.3 Percursos formativos e inserções laborativas: pensar relações

O entendido por produtivo e que permeia o senso comum sobre fazer e viver de música pode dar margem a equívocos expressos em mitos sobre a atividade artística em geral e sobre a atividade musical, em particular. Retirar a condição idealizada sobre o que é ser músico se torna premissa para compreender o percurso formativo deste trabalhador e os espaços voltados a sua qualificação. Isto implica pensar nas atribuições do técnico que se dedica a um instrumento musical, nas competências adquiridas nos cursos específicos desta área e seu real impacto na vida laborativa. A formação profissional em música em nível técnico parece carecer de

identidade, à semelhança do assinalado por Kuenzer (2007) sobre o Ensino Médio. Se por um lado os cursos técnicos oferecidos apontam para um possível e necessário aprofundamento a ser obtido em cursos de graduação, a realidade sinaliza para inserções laborativas precoces, geralmente como prestação de serviços, integrando o mercado informal (PIMENTEL, 2011a).

Ao se falar em música e músicos é preciso delimitar a que setor se faz referência, visto que a pluralidade de atuações faz pareamento com formações diferenciadas, embora provenientes de um tronco comum constituído pelo processo de musicalização, a alfabetização musical, a percepção aural, a aprendizagem instrumental ou vocal. Os concursos para grandes conjuntos como orquestras e bandas em Brasília, via de regra, têm solicitado um curso de graduação em qualquer campo do conhecimento e provas específicas de instrumento, a exemplo do Edital da Banda do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal (CESPE, 2011), que versa “o candidato deve possuir nível superior em qualquer área”.

Já o Edital de concurso público para músico da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro em 2004 explicitava que o candidato devia “possuir diploma de conclusão de curso de graduação de nível superior, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC e devidamente registrado” (SEC, 2004). Tal exigência repete-se no Edital Nº 1 – SEAP/SECult, de 31 de Janeiro de 2014, como única exigência para concorrer mediante provas práticas de execução instrumental a uma das 80 vagas de músico, sendo que 70 delas para cadastro reserva (GDF/SECULT, 2014). O fato de as mantenedoras serem públicas e da carreira dos músicos integrar a do funcionalismo público, acarreta um escalonamento que se vincula à exigência de escolaridade.

Diferentemente, orquestras de ponta no cenário brasileiro como a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e a Orquestra Sinfônica Brasileira não exigem certificação em cursos superiores para prestação de concursos, aos quais concorrem músicos de diferentes nacionalidades, ambas com contratação em regime de Consolidação das Leis do Trabalho, restringindo-se a provas práticas e comprovações complementares como currículo, vídeos, programas de concertos e assemelhados (OESP/SECRETARIA DA CULTURA, 2013; OSB, 2014). O universo da música popular prescinde de diplomações, sendo o saber fazer a medida para inserção no mercado, associado às negociações com agentes culturais e mídia.

Outra faceta sempre presente do trabalho em música é a docência, possibilidade tida por contingencial por boa parte dos músicos que recebem pouca

orientação sobre a didática específica para tal atuação em seus cursos formativos, salvo os educadores musicais oriundos das Licenciaturas. Desta forma, o nível técnico em música se coloca como passagem à continuidade dos estudos em música ou mesmo como estudo paralelo a outras formações profissionais, sendo significativo o número de jovens que cursam música sem profissionalizar-se. À educação profissional cabe diferenciar o atendimento entre os que desejam fazer música por diletantismo e os que escolhem viver de música, o que não implica mero treinamento, mas conjugação de competências voltadas à qualificação, inserção e manutenção de sua atividade laboral.

Pensa-se que parte deste cenário se deve à longa ausência da música no ensino básico, a ser remodelado pela Lei 11.769/08 que alterou a Lei 9.394/96, referente às Diretrizes e Bases da Educação. Nesta perspectiva, o ensino de música foi tratado como uma Política Pública em Educação, refletindo a compreensão de que todos devem ter acesso à música como linguagem expressiva e formativa, explicitados os benefícios que traz ao desenvolvimento humano (SLOBODA, 2008).

A importância do trabalho musical exercido por alunos dos cursos superiores em música ao mesmo tempo em que estudam é por eles enfatizada como um percurso que conduz à independência material e também moral em relação às suas famílias (MORATO, 2009). Entende-se que independência e autonomia propiciam voz social aos sujeitos. O trabalho em música incita reflexões academicamente produzidas e as retroalimenta, ciclicamente. Na medida em que o trabalho traz a condição do conhecimento aplicado, teoria e prática se realinham. Contudo, pode haver pouca tangência entre o aprendido nos espaços formais e o realmente utilizado ou requerido nas situações laborativas, a depender do trabalho realizado.

Morato (2009) pontua o afastamento entre o mercado de trabalho do “músico da noite” e os cursos universitários, mesmo os de música popular que tiveram entrada recente no espaço acadêmico. Predomina a formação profissional embasada na lógica da tradição erudita e dedicada à profissionalização docente, o que pode desmotivar o seguimento de estudos por músicos que procuram outra orientação. Nisto vê-se uma possível aproximação desta parcela de músicos aos cursos técnicos de nível médio como aprofundamento e complementação de ordem prática, nos quais o saber-fazer é fundamentalmente apreciado e valorizado, com menor margem curricular à reflexividade presente nos cursos superiores. Segundo Oliveira (2012) pode haver uma retroalimentação entre o popular e o erudito no universo musical, que se configura nas práticas dos músicos e professores de música. A presença destes dois segmentos em um mesmo espaço favorece trocas e diminui sua tradicional separação.

2.2.3.1 Precocidade dos estudos e da inserção laborativa

Sobre esta condição, há duas questões que se confrontam: a primeira fala da necessidade de começar o aprendizado instrumental preferentemente na infância para dar conta de sua complexidade, a segunda fala da inserção laborativa que ocorre durante a formação, influenciando na dedicação necessária ao desenvolvimento da carreira como instrumentista. Sendo a prática docente inserção frequente, este atendimento também precoce é possivelmente menos consistente do que o obtido após preparo adequado e direcionado. A precariedade dos vínculos trabalhistas induz à procura por múltiplos trabalhos, o que incide sobre a formação profissional dos músicos. Pichoneri (2006) considera que a perceptível precocidade precisa ser pensada em relação à atividade artística em si, mas especialmente frente à realidade educacional e de mercado de trabalho que se apresenta aos músicos.

O entendimento da profissão como saber-fazer se alia a ganhos econômicos advindos das práticas musicais, o que impacta nas decisões sobre continuidade de estudos em espaços formais e em nível superior. Levantamentos neste sentido indicam necessidade de ampliação formativa que dê conta de contextos laborais diversificados. Contudo, Morato (2009, p. 22) enfatiza que “acreditar na supremacia da formação inicial como tempo de construir competências para a amplitude dos campos profissionais que se multiplicam e se modificam em um ritmo intenso é correr atrás do inalcançável”. Desta forma, também se pode discutir o papel formativo e a amplitude dos cursos técnicos de nível médio à luz da educação superior, já que o vínculo dos mesmos com o mercado de trabalho é explícito legalmente em funções e propósitos.

Fazer música, um saber prático, um *savoir-faire* posto à prova pela sua execução, não requer certificação acadêmica, residindo em sua eficácia a valorização profissional. Neste sentido, dominar este fazer é requisito de legitimação para seu ensino, donde o entendimento de que a docência é intrínseca à profissão do músico. Morato (2009) assinala que, em função desta condição ser reconhecida social e culturalmente, a demanda por ensino musical não requer profissionais certificados. Por sua vez, a transmissão informal de competências, notadamente na área popular, acarretou, ao longo do tempo, transformações quanto à socialização profissional e aos padrões para tornar-se profissional em música. Se para os músicos que desejam prosseguir na área erudita a precocidade formativa é requisito, nas áreas populares há uma construção de carreira calcada em experiências que favorecem uma profissionalização mais tardia.

2.2.3.2 O processo de profissionalização: inserção e requisitos

Morato (2009) discute a cultura do diploma e a exigência das certificações em nível superior para o acesso ao mercado de trabalho, com um conseqüente excedente resultante, a ponto de banalizar-se a titulação, pouco acrescentando, de fato, às oportunidades de trabalho com que se deparam os titulados. Encarada como condição prévia à inserção laborativa, a certificação parece não concorrer com as verdadeiras exigências do mercado que se colocam em termos de versatilidade e flexibilidade para atuar em frentes diversas, a depender do tipo de profissão. Para aquelas regulamentadas e reguladas por organizações profissionais mais tradicionais e socialmente aceitas em suas delimitações, a diplomação em nível superior é um mecanismo de controle do acesso ao exercício profissional, mas não é garantia única, visto que as relações entre políticas governamentais, trabalhadores e empregadores também são relevantes.

Segundo Morato (2009), é de se perscrutar como se dá o reconhecimento profissional em música, a formação e a profissionalização precoce, a pluralidade de atuações profissionais e a certificação dispensável em nível superior, a depender do trabalho a ser desempenhado. Pensar tais características frente a outras profissões com traços diversos possibilita analisar os sentidos que os alunos que já trabalham auferem aos cursos e percursos formativos que elegem.

A multiplicidade de atuação dos músicos ocorre desde suas primeiras inserções laborativas. O trabalho simultâneo ao estudo é frequente no período formativo intermediário e durante a graduação dos músicos instrumentistas, na contramão das normas socialmente constituídas que preconizam uma seqüência entre formação e trabalho (PICHONERI, 2006; MORATO, 2009). De mesma forma, a profissionalização em música não é necessariamente legitimada por estudos em nível superior e conseqüente certificação (MORATO, 2009). Pensar sobre quem são os alunos dos cursos e o que se entende por formação profissional é relevante às adequações que tais condições requerem das instituições e dos professores vinculados a tais propósitos, considerando que as experiências laborativas dos alunos estão imbricadas com sua formação nos espaços de sua educação musical e vice-versa, renovando e estabelecendo sentidos sobre tais relações.

Morato (2009) assinala que nove dentre dez de seus estagiários no curso superior já atuavam como professores em escolas especializadas de música e em escolas de Educação Básica, nestas últimas como professores de educação artística. Esta tendência é sinalizada por outros pesquisadores com predomínio do trabalho docente frente a outras possibilidades laborativas ligadas à interpretação, a atividades

em trabalhos coletivos e sociais, a estúdios e gravações, entre outros (PIMENTEL, 2012b).

Grossi (2003) ressalta que todos os ingressantes do curso de educação artística da Universidade de Brasília em 2002 já exerciam alguma atividade laborativa na área. Embora a concomitância do trabalho e da formação no campo musical não seja fenômeno recente, como demonstram biografias de músicos icônicos no campo erudito (BLANNING, 2011), a lógica do ensino escolar sequencial em outras profissões tem sido inadequada ou mesmo insuficiente quando se trata do trabalho musical. Desta maneira, “quando o aluno inicia seu curso superior de música, não se pode desconsiderar a constituição formativa que o mesmo já delineou” (MORATO, 2009, p. 17). Esta trajetória apresenta o que Travassos (2002) assinala como versatilidade nos trabalhos realizados e empreendedorismo como busca por estabilidade financeira, especialmente entre os que não dispõem de apoio familiar ou recursos econômicos para levar a cabo seu percurso formativo.

A rede de contatos encadeada no início da formação profissional é decisiva para a inserção laborativa, especialmente no tocante ao papel dos professores que indicam seus alunos para possíveis substituições como docentes ou instrumentistas (PICHONERI, 2006). Enquanto esta rede desempenha o papel de facilitador na introdução ao mercado, outros importantes quesitos são apontados por Morato (2009): a qualidade de relação com o público, ligada ao reconhecimento social do instrumentista, a qualidade musical do trabalho apresentado, que poderá ser valorado economicamente, e a autocrítica dos alunos, que pode ser desenvolvida no espaço acadêmico. Contudo, esta autora alerta para o fato de que curso e mercado de trabalho em geral tratam de culturas musicais diferenciadas, o que requer ajustes contínuos dos sujeitos na situação real de trabalho.

Bastos (2010) pontua que não há consenso entre autores dedicados ao tema da profissionalização em música. A legitimação profissional musical passa por saberes específicos, e, no caso da regulamentação, pela OMB. Comenta que há uma tendência de solicitação ao Congresso Nacional por vários grupos profissionais para regulamentar suas profissões de modo a garantir monopólio sobre a atividade que realizam. Ao discutir diferentes visões sobre a profissionalização, sinaliza ser comum identificar uma especialização do saber. A certificação aufere autorização ao exercício e também o dever da execução da atividade específica. O reconhecimento da competência para o exercício é de alçada social.

Em relação à profissionalização, Morato (2009) aponta que, além da precocidade formativa e laborativa dos músicos e da multiplicidade de trabalhos, tem-se uma valorização da rede social tecida e a intermitência da prestação de serviços, que ocorre estruturalmente. O baixo status da profissão, historicamente engendrado na separação entre o trabalho manual e o intelectual, é apreendido em análise histórica também na disparidade social entre aquele que produz arte e aquele que é seu patrono ou mecenas.

A atuação plural dos músicos pode apresentar-se como recurso e como condição para o exercício profissional, uma vez que os empregos formais são poucos e não estão presentes para todos os instrumentistas em suas especificidades. Enquanto os músicos de orquestra entendem-se como artistas, os músicos-professores podem mais facilmente passar por crises identitária, o que se agrava com as atuações de pessoas que, tendo alguma formação musical e estando desempregados, buscam trabalhos na área como docentes ou intérpretes. Face ao contingente de formados, de práticos e de amadores que procuram profissionalização, acentuam-se a intermitência e os contratos temporários em todos os segmentos, dada a disparidade entre formação e demanda pelo serviço, o que converge para múltiplas atividades em contextos de trabalho precarizado, entendidos como instáveis, eventuais e na informalidade (MORATO, 2009; SEGNINI, 2006). Se por um lado tais situações podem levar a experiências que agreguem formação para outras realidades laborativas, também podem levar à exploração e à reduzida autonomia do músico mesmo em agrupamentos mais formais, como orquestras profissionais.

Ao discutir a profissão em música, Morato (2009) afirma que um diferencial perceptível em relação às demais profissões ocorre na construção social das suas regulações, que envolvem uma forte presença do Estado, o que se justifica pela possibilidade de lesão aos cidadãos e à sociedade caso o licenciamento e a regulamentação das atividades não sejam devidamente cuidados, como na área de saúde. A exigência de licenciamento em órgão regulador após o término da formação requerida e das experiências em estágios resulta em uma certificação socialmente reconhecida que integra estratégia para demarcação de mercado e de controle pelos órgãos representativos das diferentes profissões. Tal controle reitera o prestígio profissional e o garante, relacionando-se com a valorização da profissão em termos econômicos.

Quanto à profissão em música, não é a certificação em curso superior a delimitadora, já que o saber-fazer é a comprovação última da capacitação para o trabalho. O pareamento do trabalho musical com entretenimento e ócio, bastante

presente no senso comum, deflagra diferenças de entendimento sobre a atividade de trabalho dos músicos, para o que também concorrem sua imaterialidade e a concepção de que música não é atividade produtiva, um “não trabalho” ao qual provavelmente se segue outro que forneça subsistência. Morato (2009, p.194) alega que “em qualquer ‘mercado de trabalho’ há que se considerar as relações sociais e o vínculo com o Estado, através de políticas públicas, nos processos de inserção ocupacional”, não sendo suficiente concentrar-se nos processos de formação, pois

[...] a inserção profissional é um fenômeno complexo no qual incide, além da formação acadêmica, a constituição de uma rede de contatos sociais, a conjuntura social da profissão que preconiza certas atuações profissionais mais do que outras, bem como exige e aprova certos meios de regulação em detrimento de outros, e o desenvolvimento tecnológico que possibilita e estimula a criação de novas frentes de trabalho (MORATO, 2009, p.194).

Os músicos entrevistados por Pichoneri (2006) afirmam que as experiências em orquestras pré-profissionais são extremamente importantes. Este é um espaço de mobilização dos saberes adquiridos em sua formação, na busca por entrosamentos que visam um resultado coletivo. O trabalho musical permeia os espaços formativos e de trabalho, sendo a própria ação laborativa um processo de formação permanente, caracterizado por acumulação de saberes operacionalizados em diferentes situações de trabalho e em diferentes repertórios, preparados para cada apresentação pública.

Todos os músicos entrevistados por Pichoneri (2006) realizavam outros trabalhos musicais além de tocar na orquestra, seja em outras formações musicais ou com docência, que é a mais frequente colocação dos músicos, em aulas particulares, em conservatórios ou cursos superiores. A autora depreendeu das entrevistas realizadas que o assalariamento insuficiente pode ser uma das causas deste fato, mas não o único, sendo a complementação salarial também apontada como recurso para lidar com a instabilidade dos contratos de duração determinada e possíveis perdas de emprego. Outra razão residiria na própria caracterização profissional do músico, na medida em que há certa conotação de prestígio no exercício de determinadas funções, como dar aulas particulares para músicos também profissionais. A autora atenta que a questão do prestígio é valorizada pelos músicos e integra quesitos não diretamente monetários que compõem o leque motivacional para seguimento da carreira.

Para Pichoneri (2006, p.106) “só uma instituição pode reconhecer o direito à profissionalização de um músico no Brasil: trata-se da Ordem dos Músicos do Brasil. A história desta instituição é marcada por polêmicas que permanecem até o presente, questionada em sua legitimidade pelos próprios músicos”. Tal fato não os impede de manifestarem sua insatisfação com a obrigatoriedade de filiação ao órgão, assim como negarem sua legitimidade quanto à fiscalização do exercício profissional.

A legitimação da Lei n.3.857/1960, a qual cria e discrimina as atribuições da OMB, “não é, porém, conferida nem pelos respectivos músicos profissionais que, sem se sentirem representados pela OMB, impetram ações civis públicas contra a Ordem em diversos Estados do Brasil, nem pela Justiça brasileira...” (MORATO, 2009, p.54). Há exemplos em que a Constituição de 1988 é empregada como argumento quanto à livre manifestação do pensamento, expressão e criação, o que se sobrepõe às tentativas da regulação da Ordem. O público como baliza e a ausência de possibilidade lesiva da profissão encontram-se também entre argumentos de processos contra a OMB. Como consequência imediata, a ausência do consenso entre os próprios profissionais da música sobre a necessidade deste órgão enfraquece o estabelecimento de um coletivo de trabalho e possíveis negociações para promoção do reconhecimento da sua condição profissional.

2.2.3.3 Para ser músico profissional: pensar caminhos e condições

Considerar-se profissional na área de música é possibilidade que difere de sujeito a sujeito, segundo Morato (2009). O fato de já trabalhar com música não implica, necessariamente a assunção do status profissional. Para alguns, a certificação em curso superior se coloca necessária e legitimadora, especialmente para tornar o exercício laborativo fundamentado numa “profissão sábia” (MORATO, 2009, p.181) que se contrapõe ao exercício do ofício ou ocupação, mesmo que este requiera formação técnica. As diferentes atuações em música trazem ao profissional duas posições imediatas, a de intérprete ou performer e a de docente. Embora tendam a se superpor nas práticas e na subsistência, parecem estar estratificadas nas representações dos alunos investigados por Morato (2009), com franca valorização do primeiro papel, mesmo que a segunda se mostre mais estável como carreira. A certificação não se sustenta como garantia de emprego, embora a obtida em nível superior seja imprescindível aos que almejam ser docentes em escolas de Educação Básica. Para as demais colocações, pode ser um reforço para uma posição melhor, promover um reconhecimento social da profissão, mas é insuficiente à carreira de músico, a qual demanda saber-fazer, experiência e um produto para promover-se, a exemplo de CD ou vídeo (MORATO, 2009).

Tal entendimento redimensiona a procura relatada pelos sujeitos que cursam graduação sobre criar formas de trabalho, sobre ampliar espaços de inserção para além das escolas de Educação Básica ou especializadas em música, sabendo da alta competitividade e que não há absorção de todos no mercado de trabalho. Trabalhar enquanto se estuda configura-se recurso para conhecer outras atuações possíveis e criar bagagem, além de estabelecer a rede de contatos tão fundamental à carreira.

Certificar-se, por sua vez, pode ser uma maneira de forçar a aceitação social da família para a escolha profissional realizada, especialmente se esta não participa positivamente dos anseios profissionais dos que seguem os cursos de música.

Reconhecer as características da profissão também auxilia no entendimento das identidades que alunos de música desenvolvem enquanto estudam e trabalham. São algumas delas a diferenciação no uso do tempo, a flexibilidade de horários e sua diversidade quando comparados aos turnos de outras profissões, a ausência de órgãos reguladores fortes, as demandas expressivas implícitas no fazer musical, o colocar-se constantemente em público para ser profissionalmente visível, a busca por recursos econômicos que serão transformados em novos instrumentos, equipamentos, materiais ou condições de trabalho para bom desempenho e para manutenção de saúde laboral. Preparar-se para o seguimento profissional implica ser responsável pelo trabalho que se executa. Isto é parte do aprendizado, revelado no respeito aos horários, no cumprimento da legislação e contratos, mesmo que verbais, no exercício ético e em maturidade para o trabalho (MORATO, 2009). A responsabilidade também pode ser colocada como uma obrigação, um custo necessário, um dever vinculado ao exercício laboral e à sua qualidade, em estudar e efetivar experiências relevantes. Cabe o entendimento de que o próprio estudo é tido como um trabalho que precede outro, socialmente diferenciado.

A procura por formação pedagógica em cursos superiores pode se dar em função da inexperiência didático-musical de alunos que trabalham dando aulas particulares de instrumento, na medida em que venham a ser reconhecidos e procurados para tal função. Também pesam as oportunidades de seguimento da carreira no magistério na Educação Básica, as quais demandam certificação neste nível. Pode haver discrepância entre a formação acadêmica, as demandas pedagógicas reais dos alunos em seus trabalhos e as culturas musicais nas quais estão imersos (MORATO, 2009). O professor de instrumento que lhes atende serve de modelo para suas ações com os próprios alunos, donde se depreende que o professor lhes pode ser mais determinante do que os conteúdos teóricos discutidos nos espaços dedicados à formação docente.

2.3 Profissionalização: contribuições da Sociologia das Profissões

Diz-se profissional a condição daquele que detém o necessário ao exercício de uma profissão ou de um ofício, o que exerce uma atividade como profissão e domina o que lhe é próprio, sendo profissionalizante ou profissional o ensino que prepara técnicos para certos ofícios ou profissões. Também é qualificado como profissional o

“responsável e aplicado no cumprimento dos seus deveres de ofício” (HOUAISS; VILLAR, 2009. p.1557). O termo profissão vem de professar, historicamente explicado pela existência das profissões de fé das antigas corporações de ofícios. Entende-se também por profissão o “trabalho que uma pessoa exerce para obter os recursos necessários à sua subsistência; ocupação, ofício”. Para integrar uma profissão, há que receber forma, modelar-se, concluir “formação em faculdade ou em estabelecimento de nível médio”, de modo a apropriar-se de um conhecimento profissional, tornando-se apto e detentor de qualidades específicas voltadas à profissão, habilitando-se ao exercício profissional.

Tais conceituações, embora parciais, são pontos de partida para a análise de questão chave da educação profissional: o que se entende por profissão e como preparar para o seu exercício, seja pelo ensino formal ou por outras vias de aprendizagem. A diferenciação entre profissão e ocupação é assunto do campo sociológico, a ponto de configurar-se temática separada. Assim como a Sociologia do Trabalho, a Sociologia das Profissões tem procurado contribuir para o entendimento de como se constitui uma profissão, como caracterizá-la e como se posicionam os que a exercem. As distintas concepções sobre este tema podem se refletir na conformação de políticas públicas de educação.

A música, atividade facilmente percebida como *hobby* ou passatempo, tem demandado estudos para sua caracterização como profissão ou ocupação. De longa data, manuais a exemplo do *Occupations and careers* (GREENLEAF, 1955), voltados aos concluintes do ensino médio norte-americano, pretendem dar conta das possibilidades de inserção no mercado, destinando-se a pais de alunos e professores do ensino regular. No exemplo tomado, associavam-se atividades pessoais e acadêmicas que conduzissem o jovem à melhor escolha possível frente a suas inclinações e interesses, aos recursos familiares disponíveis e à demanda profissional da época. Neste rol, a música está relacionada como um hobby a ser cultivado quando criança ou adolescente e após, para além da satisfação pessoal e como um possível campo de trabalho, seja como instrumentista, compositor, cantor, professor em escolas públicas ou privadas.

O capítulo sobre formação em música principia com a afirmativa de que não é fácil definir exatamente o que é uma profissão. A partir desta colocação, o licenciamento para o exercício profissional, o registro em órgão competente, a exigência de certificados ou a prestação de exames em órgão regulador são citados como condição de padronização às categorias profissionais para o exercício da atividade, de forma reconhecida socialmente. Greenleaf (1955) salienta que artistas,

editores, músicos e atores podem engajar-se nos seus objetivos sem muita educação formal, desde que possuam larga prática no seu fazer. Desta forma, algumas profissões podem requerer aprendizagens não contempladas pelas universidades. Ressalta, contudo, que as próprias associações profissionais, ao se fortalecerem, passaram a instituir demandas educacionais e de licenciamento para integrá-las, fazendo com que a qualificação assuma fases mais complexas e longas de educação formal. Baseado em censos, o contingente de músicos e professores de música era o oitavo maior dentre as profissões listadas no “Dicionário de Títulos Ocupacionais” americano (GREENLEAF, 1955).

A dificuldade em conceituar o que seja profissão provém dos significados distintos que lhe são dados nas diferentes áreas do conhecimento, em que pesem os contextos nacionais e idiomáticos (FRANZOI, 2009). Para os anglo-americanos e sua literatura, *profession* requer formação universitária, enquanto *occupations* diz respeito a conjunto de empregos. Já em línguas francofônicas e na portuguesa, o termo profissão engloba as duas acepções, salvo se lhe vem aposto o indicativo “liberal” ou *libérales*, usualmente aplicado em classificações promovidas pelo Estado. O termo remete-se às corporações, cujos aprendizes da arte, aqui entendida como trabalho, realizavam a profissão de fé, o juramento que lhes facultava o pertencimento e o aprendizado para professar a arte após sua formação e prova, fossem artistas, artesãos, manuais ou intelectuais. O fortalecimento das universidades trouxe distinções entre as profissões derivadas das *septem artes liberales* do *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e do *Quadrivium* (Matemática, Geometria, Música e Astronomia) e os ofícios, provenientes das “artes mecânicas”. Tal contraposição reflete distinções socialmente estruturantes e também de poder (FRANZOI, 2009).

O *Taft Hartley Act*, promulgado nos Estados Unidos em 1947, distingue legalmente os dois termos. Às ocupações prevaleceu o direito à organização sindical; às profissões, as associações profissionais regidas por estatutos. A Sociologia das Profissões de vertente funcionalista, apoiada neste documento, estabelece a conceituação de grupo profissional como uma comunidade homogênea com valores e código de ética em comum, possuidores de poder advindo de um conhecimento científico incontestado, único. A partir de 1960, este ramo de investigação passa a procurar o que há em comum nas profissões e nas ocupações, configurando grupos profissionais integrados à divisão social do trabalho que concorrem por um espaço no mercado. Para Freidson (apud FRANZOI, 2006), o conhecimento monopolizado por tais grupos é entendido como uma construção social, não sendo absoluto. Neste

sistema, a educação formal e o credenciamento demarcam uma reserva no mercado de trabalho que diferencia profissional e leigo, e hierarquiza os grupos profissionais.

Nesta perspectiva, as instituições que provêm a formação se tornam legitimadoras, enquanto o Estado regula e avaliza este processo e as certificações resultantes consideradas pelo mercado. Distinguem-se então as profissões regulamentadas, para a qual o diploma é comprovação suficiente, das que não o são e que demandam comprovação por meio de práticas competentes. A regulamentação traz negociações entre os profissionais e articulações para conduzir o processo e a tramitação legal até sua aprovação.

Uma análise baseada na divisão do trabalho, como a proposta por Hughes, sociólogo da Escola de Chicago interacionista, em contraposição à funcionalista, procura entender criticamente as atribuições sociais sobre o construto profissão. A diplomação se reflete simultaneamente em autorização legal para o exercício profissional e em um mandato, uma obrigação social em garantir dada função, o que também ocorre no campo das ocupações e das atividades assalariadas.

Para Dubar (1999), criador de método para análise de formas identitárias, a teoria funcionalista das profissões toma por base o “fato profissional” e tem na qualificação uma visão antiga sobre competências. Para esta corrente, as profissões são entendidas como as liberais e as científicas, que segmentam o mercado de trabalho em função dos saberes construídos socialmente pelo grupo, o qual se torna reconhecido e socialmente indispensável. As questões identitárias permeiam também os trabalhadores precarizados, visto que estes tendem a reafirmar a relevância social de seus saberes e de seu trabalho, somando-se à compreensão da profissionalização como resultante entre conhecimento adquirido e inserção no mercado de trabalho (FRANZOI, 2009).

Se a profissionalização gera autonomia, estabilidade e mesmo prestígio, tal processo passa pelo crivo da sociedade e do Estado, expresso em um referencial analítico e avaliativo sobre o trabalho tratado. Freidson (1996) propõe um quadro teórico derivado do estudo das profissões, no qual o profissionalismo se define por meio de circunstâncias típico-ideais que propiciam recursos aos trabalhadores detentores do conhecimento para controle do seu trabalho. Isto os torna aptos “a criar e a aplicar aos assuntos humanos o discurso, a disciplina ou o campo particular sobre os quais têm jurisdição” (FREIDSON, 1996).

Tendo por base o conceito de ocupação, Freidson (1996) engendra o de profissionalismo. A partir do tipo ideal, estuda características internas aos grupos

profissionais e coloca como variáveis analíticas interações entre órgãos e recursos. Discute o trabalho, a especialização, as instituições econômicas e educacionais do profissionalismo, assim como relações com recursos que interfiram no seu poder, sejam econômicos, políticos ou culturais. Ao debater os requisitos do profissionalismo, Freidson (1996) afirma que a profissão precisa ser um tipo de trabalho com reconhecimento oficial, não bastando ser em tempo integral, remunerado ou informal.

Na economia e nas classificações oficiais dos países estão listadas ocupações, ofícios e também profissões, já catalogadas como ocupação especial. O trabalho deve ser especializado, importante na sua concepção social e no conteúdo de suas tarefas, requerendo treinamento prolongado para tornar-se qualificado, diferentemente do não qualificado ou do semiquilificado. Desta maneira, profissões e ofícios são trabalhos qualificados nos critérios de simplicidade e repetitividade. As profissões possuem o que Freidson (1996) nomeia de “especialização criteriosa teoricamente fundamentada”, a capacidade de discernir e adaptar conhecimento e qualificação às circunstâncias diversas de desempenho baseada não somente na prática, mas em conceitos e teorias abstratas.

A própria divisão de trabalho é requisito à profissionalização na medida em que especializações negociam limites de jurisdição na organização social, distinguindo a identidade pessoal e a pública do trabalhador especializado. As ocupações controlam seus próprios mercados de trabalho ao delimitar barreiras aos demais elementos da organização social acerca da racionalização das tarefas específicas, da supervisão e da avaliação do trabalho. Esta reserva se concretiza no credenciamento que, para ser efetivado, requer um ensino profissional.

Freidson (1996) compara ofício e profissão, assinalando que os espaços para o treinamento e o tempo a ele dedicado são diferenciados. Para o ofício isto se dá no mercado de trabalho, como atividade complementar em tempo parcial, com variação de instrutor para a mesma atividade, podendo diversificar-se o conteúdo aprendido. Para a profissão, o treinamento profissional ocorre fora do mercado, em salas de aula ou instalações apropriadas para práticas, em tempo integral e com número limitado de instrutores, o que traz maior confiabilidade no credenciamento resultante. Nesta questão Freidson (1996) se debruça sobre as diferenças formativas dos cursos superiores e dos cursos técnicos, visto que além da presença da pesquisa nas universidades resultantes da dedicação integral dos docentes, o sentido cultural desta preparação para o trabalho é mais amplo do que a proficiência técnica à qual o ensino técnico se restringe. O treinamento no ofício procura aproximar o aprendiz do mestre nas técnicas do seu fazer. Já o treinamento para a profissão evidencia divisões frente

à autoridade cognitiva dos que não estão mais envolvidos com a prática e que ocupam cargos institucionais de autoridade.

O Estado é a variável central para o estabelecimento de uma profissão, pois as instituições do profissionalismo não podem vigorar e se manter sem passar pelo seu poder. Desta forma, o controle ocupacional no mercado de trabalho e o ensino requerido precisam de um posicionamento do Estado, instituição que pode assumir diferentes configurações a depender da sua organização e de suas políticas prevalentes, o que traz consequências ao profissionalismo. As ideologias e valores que perpassam o Estado e suas relações institucionais também pesam na estruturação das profissões, no seu estabelecimento e manutenção. Segundo Barbosa (1999), pesquisas sobre grupos profissionais no Brasil estão em franca expansão, entendendo como crucial o papel do Estado no profissionalismo brasileiro.

A última variável desenvolvida por Freidson (1996) em seu referencial diz respeito às relações entre o conhecimento de um campo, como ele é açambarcado profissionalmente e reconhecido como legítimo socialmente nas relações de prática econômica. Este “mandato de conhecimento” é função da base epistemológica do conhecimento, de seus fundamentos, da esfera de autoridade que possui, se técnica, moral, cultural, e do âmbito institucional em que é praticado.

A articulação destas variáveis idealmente caracteriza o profissionalismo. Contudo, outras conformações se apresentam no mundo do trabalho, notadamente com as mudanças organizacionais das últimas décadas, o que acarreta hibridismos, empregos que demandam educação vocacional, possibilidades de inserção para profissionais em instituições responsáveis por pesquisa, produção científica, implementação de políticas públicas ou mesmo prestação de serviços. Isto não impede o autor de afirmar que:

Os profissionais são aquelas pessoas que criam, expõem, aplicam aos assuntos humanos o discurso das disciplinas, campos, corpos demarcados de conhecimento e qualificação. Este é seu trabalho, que não pode ser desempenhado sem instituições que lhes garantam apoio econômico, poder e organização (FREIDSON, 1996).

Barbosa (1999) aponta na Sociologia das Profissões transformações resultantes do embate entre correntes funcionalistas e estruturalistas de um lado, e interacionistas, neweberianas e etnometodológicas, de outro. Os avanços proporcionados pelos primeiros na teoria do funcionamento das profissões e de suas características partiram do olhar dos profissionais, de como eles mesmos entendem sua profissão. Por conseguinte, a visão teórica que propuseram tem este viés ao explicar as relações sociais entre os atores, o lugar social que ocupam e como o

fazem. Howard Becker e Everett Hughes são nomes exemplares da nova corrente que aponta a parcialidade da visão acrítica funcionalista. A realidade traz outras informações como as disputas econômicas e a relativização do “ideal de serviço” que caracterizaria as profissões, a exemplo do atendimento de clientes segundo sua origem social. Freidson (1996) contribui ao confrontar a crença do treinamento altamente especializado como característica essencial da profissão, indicando em seus trabalhos o ajuste feito pelos médicos às diferentes demandas de sua clientela, variando suas práticas também em função do lugar hierárquico que ocupam na comunidade profissional.

É necessário considerar as peculiaridades históricas e dos distintos países, assim como o papel do Estado no desenvolvimento do profissionalismo. As profissões se colocam como uma dentre outras maneiras possíveis de organização do trabalho, sendo seu diferencial a autonomia e o controle sobre o próprio trabalho, num processo de interação social delimitado pela organização social. Profissões e estrutura social estão conectadas na medida em que as ocupações representam atividades produtivas que fundamentam a sociedade, podendo, potencialmente, interligar as atividades cotidianas com o “mundo macrossociológico” (FREIDSON, 1996). A legitimidade da profissão se vincula ao processo de aceitação social sobre problema e solução dados pela profissão, e não apenas pelas negociações para obter uma legislação pertinente. É possível investigar como as profissões conseguem o mandato para decidir a divisão do seu trabalho, numa construção de identidade e de reconhecimento. Para controlar esta divisão, tomam vulto a qualificação e os recursos sociais disponíveis, mais importantes que a própria natureza do conhecimento profissional. A desprofissionalização sinaliza duas vertentes possíveis: os controles burocráticos crescentes e a possível proletarização dos profissionais, sinalizando novas conformações ocupacionais (BARBOSA, 1999).

Muitas são as dificuldades em estabelecer a arte como profissão e o artista, seja qual for sua especialidade, como trabalhador. Freidson (apud ARRUDA, 2009) afirma que a arte precisaria de uma abordagem acadêmica semelhante à da ciência e critérios claros para sua avaliação pelos próprios artistas, com objetivos suficientes para garantir reserva de mercado. A arte se situa longe do “tipo ideal” de Weber, estudado em outras ocupações que se profissionalizaram, e para seu entendimento seriam necessários conceitos e teorias mais aprofundados. Arruda (2009) assinala que a renda obtida exclusivamente pelo trabalho do artista geralmente é insuficiente, obrigando este trabalhador a pulverizar-se em outras atividades. Tampouco é mantido

um espaço profissional que impeça a competição com os que não são qualificados pelas vias formais.

Menger (2002) revela que a profissão de artista traz para o mercado características apreciadas idealmente em função da sua flexibilidade, criatividade e polivalência. Contudo, o que se revela concretamente em função das instabilidades da ocupação são o trabalho multifacetado e a colocação em formas atípicas de trabalho, como a intermitência e o *freelancing*. Neste contexto, a docência se evidencia como trabalho de maior estabilidade. As artes podem servir como modelo ao estudo das formas contemporâneas de emprego e, por esta razão, profissões e mercados artísticos, além das políticas de cultura e as diferentes organizações que a ela se dedicam, são *locus* de investigação (BORGES, 2003).

Na França houve um aumento considerável na profissionalização de atores, profissão que não exige extensa formação técnica. O aprender coincide com o exercício profissional, sendo seu maior desafio manter-se no mercado. Para tanto, conseguir fazer parte do meio profissional é essencial, assim como estabelecer redes com diferentes equipes e elementos de trabalho, propiciando reconhecimento e possível continuidade na profissão. Menger (2002) aponta as incertezas constitutivas da carreira, o acúmulo de funções e sua diversidade, levando à polivalência e à mobilidade setorial. A procura por esta profissão, no caso francês, também se deve ao sistema de contratação intermitente de duração determinada, no qual há indenização para os períodos em que não se trabalha. Este regime criado para a área cinematográfica foi estendido a outras atividades de espetáculo. Embora tal fato contribua para a escolha pela carreira artística, não a determina, estando bem presentes a própria natureza da atividade e suas recompensas, a variedade de tarefas, a autonomia individual e o reconhecimento com prestígio social (MENGER, 2002).

Para construir um modelo de análise do profissionalismo há que se examinar teorias e modelos empregados pela Sociologia e pela Economia que estejam relacionados ao trabalho e à gestão de riscos profissionais (BORGES, 2003). Esta tarefa é empreendida por Menger (2002) ao acercar-se das profissões artísticas sob a ótica da categoria trabalho, desbravando o processo criativo. Para ele, o criador se torna, pelas representações da atualidade que se posicionam longe das visões romantizadas, o trabalhador do futuro: intrinsecamente motivado, gerenciador de incertezas e dos riscos de concorrência, entre outros atributos. A procura por originalidade artística traz ao trabalho desdobramentos inusitados, assim como para o próprio mercado de emprego artístico e para a organização da produção como um

todo. É necessário investigar se o trabalho artístico difere dos demais frente às regras do contexto produtivo, da questão do sucesso e dos ganhos para além da remuneração que influenciam a opção pelas profissões artísticas.

O estudo do trabalho de músicos deve a Everett Hugues e seu programa de pesquisa na Escola de Chicago sobre ocupações e profissões os primeiros avanços e as primeiras análises feitas por seu então orientando, Howard Becker. Conhecido por suas investigações sobre o mundo do jazz na década de 40, seus trabalhos iniciais convergiram para as relações entre representações dos músicos e os juízos dos clientes em torno das performances realizadas, onde aparecem os temas da expertise e do reconhecimento. O sistema relacional e de convenções no trabalho musical ressalta um coletivo de trabalho que vai do núcleo familiar a um extenso staff técnico, meio este que precisa ser desvendado pelo sociólogo (BECKER, 2008).

Nunes e Mello (2011) procuram acompanhar a estruturação da profissionalização das atividades musicais e, para tal, se apoiam nos “Fundamentos racionais e sociológicos da música”, de Weber (1995). Com esta base, expõem que a especialização musical esteve presente em sociedades mais primitivas, nas práticas simbólicas dos feiticeiros, mas que o desenvolvimento da linguagem e da codificação musicais no ocidente demandou a fixação de normas em uma extensa rede que englobava, a partir do século XIII, compositores, copistas, provedores de instrumentos, professores, editores e autoridades da Igreja. Por mais paradoxal que pareça, a popularização da música conduziu a uma desprofissionalização dos técnicos que se dedicavam à notação. Já os instrumentistas tenderam às organizações corporativas que resultaram nas guildas, o que fortaleceu o reconhecimento legal e a consequente reserva de mercado, buscando incrementar status junto às classes médias emergentes que não queriam pagar por um “trabalho não-útil”.

Nunes e Mello (2011) apresentam dados sobre músicos, provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e referenciados na CBO. Traçam comparativos com a área médica, ilustrando pelo cotejamento as características do segmento profissional em música. Em 2009, havia 117.889 trabalhadores em serviços musicais. Destes, 9% tinham vínculos secundários, sendo que a maior parte concentrava-se no ensino, havendo grande dispersão em outras atividades econômicas não ligadas diretamente à música. Houve crescimento na área dos músicos intérpretes no período entre 2003 e 2010, mas nenhum registrado entre compositores, arranjadores e regentes. Os vínculos formais, segundo a RAIS, eram de 11.109, enquanto a PNAD registrava 129.577 vínculos de trabalho de músicos, evidenciando massiva presença no mercado informal. O rendimento médio dos

músicos era de 3,63 salários-mínimos em 2009, segundo a RAIS, considerado baixo para as exigências técnicas da ocupação.

Os autores também ressaltam a representação social corrente sobre o trabalho artístico e a figura do músico, para o qual seria incompatível manter concomitantemente a criatividade e as preocupações cotidianas do trabalho regular e básico, especialmente na música “ligeira guiada pela indústria cultural”. A presença em redes sociais se tornou condição até para a comercialização de arquivos de música, embora o trabalhador musical dê aulas, componha sob demanda, toque em eventos e precise ser plural em estilos e gêneros musicais.

As aulas de instrumento predominam como atividade para 63,80% dos respondentes de pesquisa realizada em Goiânia, embora os homens considerem-se mais executantes do que professores (64,1% contra 31,1%). Para as mulheres, tem-se o inverso (18% executantes e 77,3% professoras de música). Os autores chamam a atenção para a escolaridade dos respondentes, visto que todas as mulheres da sua amostra possuíam, ao menos, superior incompleto. A presença de uma rede de contato, à semelhança do descrito por Becker (2008), foi detectada e sinalizada: “Hoje, o melhor currículo é a indicação de um amigo. É um ditado complicado, mas é a verdade” (NUNES; MELLO, 2011, p.17).

2.3.1 Regular e regulamentar: as dificuldades no estabelecimento da profissão de músico

O órgão criado para regular e fiscalizar o trabalho dos músicos profissionais foi a Ordem dos Músicos do Brasil, por meio da Lei 3.857/1960. Nela estão explicitadas suas funções e prerrogativas, devendo exercer “seleção, disciplina e defesa de classe”, sendo mantidas as atribuições do Sindicato dos Músicos. A efetividade da OMB, contudo, tem sido sistematicamente questionada e levada à justiça por músicos que se sentem prejudicados pela condução e total ausência do órgão na defesa de seus interesses, fazendo-se presente apenas quando das cobranças de anuidades pelos Conselhos Regionais e multas por falta às eleições obrigatórias.

Reza o Artigo 16 da Lei de criação da OMB que “os músicos só poderão exercer sua profissão depois de regularmente registrados no órgão competente do Ministério de Educação e Cultura e no Conselho Regional dos Músicos sob cuja jurisdição estiver compreendido o local de sua atividade” (BRASIL, 1960). O Artigo 26 elenca atribuições da OMB, entre elas promover cursos de aperfeiçoamento profissional. Podem exercer a profissão de músico os diplomados em instituições reconhecidas, os catedráticos e os regentes renomados, os alunos dos dois últimos

anos de curso de música, os músicos práticos mediante certificação concedida pela própria entidade. O Artigo 30 trata das incumbências do compositor de música erudita e regente, incluída a docência em estabelecimentos especializados ou privadamente, assim como para o instrumentista e cantor, o que não é explicitado nas categorias de regentes de grupos populares. Para a docência nas então escolas primárias e secundárias, estão aptos somente os diplomados em curso de formação de professores. Para preenchimento de cargo público como instrumentistas, a preferência é dada aos diplomados “em igualdade de condições” com os outros concorrentes. Neste documento fica estabelecido um salário base a ser assegurado aos profissionais e regulações de tempo de trabalho.

À época de sua criação, a OMB foi um grande passo na estruturação da profissão. Hoje em dia, contudo, sua atuação tem sido bastante criticada. Tome-se como exemplo o movimento “Frente Brasil pelo fim da Ordem dos Músicos do Brasil”, que cita o Artigo 5 da Constituição brasileira como meio de preservar-se do anacronismo da atuação do órgão, chamado de policialesco e arrecadatário. A suas ações se somam as da frente Parlamentar em Defesa dos Músicos e Compositores do estado de São Paulo. Os cargos de chefia mantidos em forma quase vitalícia municiam as reclamações de ineficácia e irregularidades. Tendo sido impetrada Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, há um Acórdão que esclarece:

A Lei nº 3.857/60 não exige o registro na OMB de todo e qualquer músico para o exercício da profissão, mas apenas dos que estão sujeitos à formação acadêmica sob controle e fiscalização do Ministério da Educação, e que atuam em áreas nas quais a aferição da habilitação técnica e formação específica sejam imprescindíveis à atividade profissional. O músico que atua em bares, restaurantes, festas e ambientes congêneres não desempenham atividade que exija técnica e habilitação profissional sob controle e fiscalização do órgão profissional que, cabe destacar, não tem função sindical, em prol de seus associados, mas age no interesse público de proteger a sociedade contra o exercício irregular da profissão. Não existe risco social, mesmo em abstrato, no exercício, em casos que tais, da profissão de músico por pessoa, dotada de talento, ainda que sem formação acadêmica, para efeito de justificar a exigência de escolaridade própria, registro profissional e controle da atividade pela OMB, como pretendido, à revelia do espírito e da finalidade da própria Lei (FRENTE BRASIL PELO FIM DA OMB, 2011).

Há precedentes de Mandatos de Segurança coletivos contra a exigência da carteira da OMB para exercício profissional, como o que se segue:

O exercício da profissão de músico independe de inscrição junto ao Conselho (Regional da OMB), pois a Constituição assegura a livre manifestação de pensamento, de criação, de expressão e de informação, isentando-se censura prévia. Como manifestação da arte, a música e o seu autor ou intérprete submetem-se à fiscalização da opinião pública, nada justificando o policiamento administrativo realizado pelo Conselho (FRENTE BRASIL PELO FIM DA OMB, 2011).

Há também julgamentos à favor das exigências de filiação à OMB para exercício profissional dos músicos, como o proferido pela Desembargadora Federal Regina Helena Costa, em 2010, ao tratar de apelação da entidade contra músicos impetrantes no estado de São Paulo. No registro documental, explicita que:

[...] cumpre observar que os Conselhos e Ordens Profissionais criados mediante lei, destinam-se à fiscalização do exercício profissional, exercendo controle sobre as respectivas atividades. Assim, no caso de falta de ética ou falha de comportamento do músico ou cantor contratado, o prejudicado tem a quem reclamar, para que aquele seja punido, por meio de procedimento disciplinar. Por sua vez, a profissão de músico encontra-se regulamentada pela Lei n. 3.857/60, a qual criou a Ordem dos Músicos do Brasil (TRF, 2010).

Além dos Artigos 1 e 14, que tratam das finalidades da OMB e das atribuições dos Conselhos Regionais, embasam parecer e decisão também os seguintes:

Art. 16. 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.

Art. 17. Aos profissionais registrados de acordo com esta lei, serão entregues as carteiras profissionais que os habilitarão ao exercício da profissão de músico em todo o país.

Art. 18. Todo aquele que, mediante anúncios, cartazes, placas, cartões comerciais ou quaisquer outros meios de propaganda se propuser ao exercício da profissão de músico, em qualquer de seus gêneros e especialidades, fica sujeito às penalidades aplicáveis ao exercício ilegal da profissão, se não estiver devidamente registrado (TRF, 2010).

Desta forma, conclui que o vínculo à OMB, como entidade fiscalizadora legalmente instituída é uma exigência legal e que os dispositivos legais estão em consonância com a Constituição Federal de 1988. Destaca, em função do Art.5º, XIII, que o entendimento sobre liberdade de expressão diz respeito aos conteúdos das atividades, o que não as exime do exigido legalmente para o exercício da profissão. A Desembargadora discorre sobre o entendimento do exercício profissional dos músicos, ampliando a visão legal sobre o assunto, e clarificando a presença da lei na estruturação da profissionalização:

[...] não obstante a música constitua uma modalidade de expressão artística, na medida em que sua prática torna-se uma profissão, perfeitamente possível a criação de uma entidade fiscalizadora, objetivando assegurar um comportamento digno e ético dos profissionais que dela tiram seu sustento. Destarte, é inaceitável o argumento de que, sob o manto do princípio constitucional da liberdade de expressão, músicos profissionais sejam eximidos de se inscrever perante a respectiva autarquia profissional, em desapeço a outras normas constitucionais e legais. Desse modo, não se revelando absoluta a liberdade de manifestação artística, pode a lei estabelecer os critérios que habilitam uma pessoa ao desempenho profissional da atividade escolhida, objetivando, com essas limitações ao exercício do direito individual, a proteção da sociedade. Não é todo músico, portanto, que está obrigado a inscrever-se nos quadros da Ordem dos Músicos do Brasil (TRF, 2010).

E complementa o julgamento com a descrição do que é entendido por músico, possibilitando a comparação com conceituações em outras áreas:

Músico profissional é aquele inserido no mercado de trabalho, percebendo rendimentos em razão de sua manifestação artística para sua sobrevivência e a de seus familiares, não constituindo a música simplesmente uma atividade de lazer. É aquele que vive de sua música, sendo contratado para tocar ou cantar em bares, shows, restaurantes, orquestras, etc, ou que pretende ter sua música executada em rádio ou televisão, não devendo ser, necessariamente, músico diplomado em curso superior ou conservatório musical. A inscrição na Ordem dos Músicos do Brasil é obrigatória aos músicos profissionais, ou seja, aqueles que auferem rendimentos com sua manifestação artística, descaracterizado o subemprego (TRF, 2010).

Como exposto, a profissão de músico é fonte de controvérsias que adentram distintas esferas da sociedade, como a jurídica. Tais instâncias, ao estabelecer regimentos para o exercício profissional, contribuem para a estruturação do tipo de formação que é pensado no campo educativo. Considere-se que a própria OMB propicia cursos de qualificação e confere certificação. Os debates sobre o profissionalismo na música consideram achados de pesquisadores da área sociológica, de forma a esclarecer diferentes facetas desta atividade.

2.4 Economia Criativa: uma janela de oportunidades para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

2.4.1 Do Plano Nacional de Cultura à Secretaria de Economia Criativa

O Ministério da Cultura, após consulta aos sistemas que o compõem e à sociedade civil, publicou 53 metas para consolidar o Plano Nacional de Cultura – PNC, traduzidas em 275 ações previstas até 2020, o que requer articulações entre distintas instâncias governamentais. Cidadãos e artistas, produtores e consumidores de cultura, sejam tradicionais, populares ou eruditos, são chamados a conhecê-las e a participar de sua implementação, a preservar e promover o exercício de direitos culturais dos brasileiros, assim como a investir no setor. A estruturação e a apropriação federativa são fundamentais para objetivar resultados por meio de planos de cultura regionais e municipais, integrando o Sistema Nacional de Cultura. O PNC centra-se em três dimensões complementares: a cultura em seu aspecto simbólico, como direito de cidadania e como potencial econômico sustentável (BRASIL/MINC, 2010). Neste contexto, ações voltadas à Economia Criativa (EC) estão em desenvolvimento, o que inclui a criação da Secretaria de Economia Criativa – SEC.

Tendo por diretrizes criatividade, conhecimento, cultura e tecnologia, a EC é criadora de oportunidades de trabalho, inovação e inclusão social, apesar da crise globalizada, deflagrada pelo setor financeiro a partir de 2008. Na medida em que se mostra econômica, ambiental e socialmente viável, a área solicita políticas públicas

apropriadas. A necessidade de regulações e institucionalização em países em desenvolvimento é patente, assim como o fortalecimento de estratégias adequadas à sua estruturação. Ao sedimentar-se sobre evidências de aumento no comércio de produtos criativos e no investimento em tecnologias digitais, a EC não é apenas paliativa à recessão em níveis globais, mas vital aos países em desenvolvimento.

A EC diz respeito a bens tangíveis ou serviços intangíveis de conteúdo criativo, perpassados por valores culturais, econômicos e metas de mercado em interação multidisciplinar. Santos-Duisenberg (2008) afirma que

Embora não seja uma panaceia, a economia criativa pode ser uma opção viável para a promoção do desenvolvimento humano sustentável, ao melhorar a qualidade de vida das pessoas, não apenas por meio do crescimento socioeconômico, mas também por meio da cultura e da educação. Isso exige uma harmonização das iniciativas proativas por parte dos criadores, dos artistas e da comunidade de negócios, além de respostas inovadoras de políticas por parte dos governos. Não existe uma receita que sirva para tudo, mas, sim, existem algumas opções estratégicas que necessitam de políticas públicas conjuntas, levando em consideração as necessidades especiais dos países em desenvolvimento e a identidade cultural de cada país de forma individual (SANTOS-DUISENBERG, 2008. p. 73).

Segundo o Ministério da Cultura, a Secretaria da Economia Criativa – SEC tem por missão:

[...] conduzir a formulação, a implementação e o monitoramento de políticas públicas para o desenvolvimento local e regional, priorizando o apoio e o fomento aos profissionais e aos micro e pequenos empreendimentos criativos brasileiros. O objetivo é tornar a cultura um eixo estratégico nas políticas públicas de desenvolvimento do Estado brasileiro (BRASIL/MINC/SEC, 2012b).

A institucionalização desta Secretaria alarga caminhos para melhor organizar o setor de cultura, entrosando-o a outros como a educação, o trabalho e o emprego. São desafios inerentes “gerar informações para desenhar políticas públicas, fomentar empreendedores, criar condições de estimular a educação para competências criativas e a infraestrutura para toda a cadeia da economia criativa, bem como a instituição de novos marcos legais para a área” (BALDI, 2012). A geração de renda e a inclusão socioeconômica em microrregiões em função de produções culturais já são conhecidas em trabalhos pontuais, ao que se somam dados coletados em projetos sociais de organizações não governamentais (REIS, DEHEINZELIN, 2008).

O monopólio de certas indústrias culturais, restringindo a circulação de produtos artísticos, também é revisto em proposições da SEC, cuja criação sintoniza o país a esforços mundiais pelo alargamento da fruição cultural. Busca-se valorizar potencialidades socioeconômicas fundamentadas no uso da criatividade, na diversidade, na sustentabilidade e na inovação. Publicidade, desenho gráfico, marketing, indústria filmográfica, televisão e rádio, artes visuais, moda, arquitetura,

design, música e artes performáticas, multimídia, desenvolvimento de jogos eletrônicos, entre outros, são setores frequentemente relacionados como indústrias criativas, às quais se somam conceitos de economia, expandindo o escopo para EC.

Os setores criativos “são todos aqueles cujas atividades produtivas têm como processo principal um ato criativo gerador de valor simbólico, elemento central da formação do preço, e que resulta em produção de riqueza cultural e econômica” (BRASIL/MINC/SEC, 2012a, p. 22). A EC, um conceito em elaboração, é definida “a partir das dinâmicas culturais, sociais e econômicas construídas a partir do ciclo de criação, produção, distribuição/circulação/difusão e consumo/ fruição de bens e serviços oriundos dos setores criativos, caracterizados pela prevalência de sua dimensão simbólica” (BRASIL/MINC/SEC, 2012, p. 23).

Entre as ações da SEC estão fomentos à pesquisa para mapear 100% dos segmentos culturais com cadeias produtivas de EC, e reconhecer territórios criativos (BRASIL/MINC/SEC, 2012 b) A parceria com o SEBRAE se dá em estudos e pesquisas para este fim e na capacitação de gestores em negócios criativos. As iniciativas conjuntas se estendem também ao projeto “Criativas Birô”, que promove suporte multidisciplinar em consultoria técnica, jurídica e em capacitação. Outra ação é a realização de feiras e de calendários de eventos que envolvam negócios e produção no mercado criativo (ASSUNÇÃO, 2012).

Segundo Howkins (2013), um dos precursores do campo, o futuro se estabelece do pensamento à ação e a criatividade requer liberdade e mercados. A partir de suas ideias seguiram-se estudos que relacionam criatividade, políticas públicas e regulação, propriedade intelectual, ecologia criativa, entre outros temas. A EC expande-se com a inclusão da educação e do aprendizado, a mídia digital, a estruturação dos setores criativos, finanças e regulação (HOWKINS, 2013). A mediação entre educação e trabalho, assim como o processo de formação do trabalhador em música, área que se mantém subliminar frente a outras entendidas como vitais ao desenvolvimento econômico do país, precisam ser revistos à luz deste parâmetro.

A EC fornece um prisma diferenciado para articulações na área da educação profissional em música ao referir-se aos setores que têm o ato criativo como centro das atividades produtivas, o que implica valor simbólico agregado a preço, convergindo em riqueza cultural e econômica. O somatório entre políticas públicas culturais e o uso de novas tecnologias desemboca neste novo campo que teve início na Austrália, em 1994, com o relatório “*Creative Nation*”. A EC alavancou-se em outros

países por meio de autores como John Howkins e Richard Florida, tendo este último inserido a educação e a pesquisa como fatores essenciais (TOURINHO, 2012). Na música são exemplos as iniciativas de formação de redes de trabalho, de produção e de divulgação para solucionar desafios e demandas do mercado cultural e de entretenimento.

Os ativos intangíveis¹³ da EC trazem um novo conceito de fontes de riquezas ao transformar ciclos de capital humano em cultural, este em social e por sua vez em ambiental ou outras relações. Desta forma, o que se entende por valor é mutável e por vezes a reputação obtida com o trabalho passa a valer mais do que seu valor econômico. Países podem aproveitar diferentemente seus recursos intangíveis e sua diversidade cultural. Nesta dinâmica, o impacto do qualitativo alarga avaliações quantitativas. Deheinzelin (2009) assinala que criatividade e cultura exigem parâmetros que ainda não estão bem desenvolvidos. Os ativos intangíveis são inesgotáveis, altamente renováveis e amplificados pelo uso, prestando-se a atividades solidárias. O caminho da EC requer mudanças de mentalidade e expansão de perspectivas sobre territórios criativos e nichos econômicos. Para tal, é fundamental a atuação de profissionais com habilidades transdisciplinares, o que ressalta o papel da educação e a necessidade de formação para competências criativas.

O Ministério da Cultura lançou o Plano da Secretaria da Economia Criativa (2011-2014) em setembro de 2011, traçando políticas, diretrizes e ações voltadas ao setor. Nele constam os fundamentos da EC, seus princípios de inclusão social, sustentabilidade e inovação, apoiando-se na diversidade cultural brasileira. A EC não se atém ao “significado moderno das indústrias culturais” (BRASIL/MINC/SEC, 2012, p. 21), que é ampliado para indústrias criativas.

O mesmo documento evidencia a necessidade de uma educação que desenvolva competências criativas em “um olhar múltiplo e transdisciplinar que integra sensibilidade e técnica, atitudes e posturas empreendedoras, habilidades sociais e de comunicação, compreensão de dinâmicas socioculturais e de mercado, análise política e capacidade de articulação” (BRASIL/MINC/SEC, 2012, p. 36). Apresenta-se o desafio de educar este profissional frente a pouca oferta de qualificação com este viés, aliada ao conhecimento das dinâmicas e dos mercados criativos. Um de seus focos é

¹³ A economia dos bens tangíveis estrutura-se no princípio da escassez, da limitação e mensuração de recursos, o que os torna identificáveis em contabilidade. Nos bens intangíveis uma parte do custo é abstrato e de difícil aferição, como a marca, a patente, a pesquisa, o conhecimento e a informação. Thorstein Veblen, economista e sociólogo, usou o termo de forma generalizante em 1908. Nos anos 30 e 40, o economista Joseph Schumpeter fez dos intangíveis o centro de sua teoria sobre o crescimento das economias por meio da inovação. COSTA, Fernando. *Economia Criativa: PIB com Bens Intangíveis*. 2013. Disponível em: <fernandonogueiracosta.wordpress.com/2013/08/20/economia-criativa-pib-com-bens-intangiveis/>

a capacitação e a assistência ao trabalhador da cultura, sendo seus objetivos “promover a educação para as competências criativas através da qualificação de profissionais capacitados para a criação e gestão de empreendimentos criativos”, assim como “gerar conhecimento e disseminar informação sobre economia criativa” (BRASIL/MINC/SEC, 2012, p. 39). Em termos formativos, há uma interface entre o MEC e o MinC explicitada na “articulação com instituições de ensino técnico, tecnológico e superior, presencial e à distancia”, bem como “parceria no mapeamento georreferenciado realizado pelo MEC no sentido de identificar vocações regionais nas comunidades do entorno da rede pública escolar” (BRASIL/MINC/SEC, 2012, p. 52).

Interseções se multiplicam, à exemplo do Observatório Brasileiro de Economia Criativa (OBEC), do Programa Educação e Comunicação para a Cultura, que busca desenvolver política de promoção das artes como “campo do conhecimento e dos saberes culturais como elemento estratégico para qualificação do processo cultural e educativo”, e do Acordo de Cooperação Técnica no. 001/2011, entre os Ministérios da Cultura e da Educação para ações conjuntas que efetivem uma política de cultura para a Educação Básica. Neste sentido, as oportunidades que a legislação brasileira tem criado ao pequeno e microempresários estão disponíveis também ao setor da música, notadamente por meio do SEBRAE. Tais possibilidades e ações também podem impactar sobre educação profissional.

2.4.2 Dados e indicadores da Economia Criativa no Brasil: conhecer para planejar, planejar para desenvolver

O desconhecimento das cadeias produtivas nas diversas frentes da EC e a busca por indicadores para planejar políticas públicas são assinalados no Plano da SEC, assim como nos relatórios da UNCTAD 2008 e 2010, financiados pela Unidade Especial para Cooperação Sul-Sul do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. O mapeamento das atividades culturais de impacto econômico e social ocorrido em parcerias com institutos de pesquisa governamentais, federais e estaduais, ONGs, ações colaborativas em redes online, empresas, pesquisadores acadêmicos e em âmbito interministerial. A necessidade de bases quantitativas e qualitativas é premente. A criação de uma Conta Satélite da Cultura, nos moldes do proposto pela UNCTAD, teve adesão em vários países, inclusive no Brasil. Em função da transversalidade presente na EC, a análise e a superposição de indicadores para formulação e avaliação de políticas públicas são bastante complexas.

Segundo Jannuzzi (2002), o uso de indicadores sociais para organização de sistemas, acompanhamento de mudanças sociais e impacto de ações do Estado se estruturou no século XX, quando foram aprimoradas a produção e a disseminação de

estatísticas públicas para incorporar dimensões sociais. Alternando otimismo e ceticismo, os indicadores sociais se afirmaram como ferramenta para o planejamento de políticas públicas na década de 80, envidando esforços conceituais e metodológicos que resultaram em um conjunto de indicadores focados em temáticas sociais e demográficas. Este sistema subsidia programas, investimentos, estratégias, decisões e aferição de impactos. O dimensionamento dos limites de indicadores, ajustes e contínua análise de seu adequado emprego e eficácia são desafios às intervenções governamentais para resolução de problemas públicos. Indicadores sociais ligam modelos explicativos e evidências empíricas, sendo instrumento operacional de monitoramento e base para políticas públicas específicas.

Um indicador social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre que estão se processando na mesma (JANNUZZI, 2002).

Indicadores sociais são construídos sobre parâmetros como relevância, validade, confiabilidade, sensibilidade à implementação de políticas públicas, grau de cobertura, especificidade, inteligibilidade, possibilidade de atualização (JANUZZI, 2002). As limitações encontradas em tais características sinalizam necessários aprimoramentos para evitar incoerências na representação do que delineiam. O uso de indicadores sociais depende da sua destinação, o que requer coerência na escolha.

No Brasil há capilaridade entre as agências dos entes federativos, coordenadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, responsável pela obtenção de dados primários. São exemplos de coletas o Censo Demográfico, os registros Administrativos dos Ministérios e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, anualmente conduzida nos estados. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA é uma fundação pública vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, encarregada de fornecer suporte técnico e institucional às ações e formulações de políticas públicas. Embora não se dedique à coleta de dados primários, pode fazê-lo para nichos específicos mediante demanda. Também dissemina estudos e pesquisas, além de cooperar com governos e com entidades internacionais.

O IPEA criou o Sistema de Indicadores de Percepção Social – SIPS para detectar a percepção da população em relação a temas que envolvem eficácia e eficiência de serviços públicos, sua utilidade pública e importância para a sociedade, entre eles os relacionados à cultura. Nesta aplicação trouxe resultados empíricos das diferentes regiões brasileiras sobre percepção social da organização urbana para a

prática cultural, disposições culturais para o uso do tempo, percepções da oferta cultural e frequência de práticas culturais. As conclusões do relatório sinalizam diferentes lógicas de práticas culturais associadas à renda, idade e escolaridade. A heterogeneidade das práticas associa-se às diferenças socioeconômicas e à espacialidade urbana. Este primeiros apontamentos servirão para aprofundamentos de estudos setoriais e locais em cultura (IPEA, 2010).

Enquanto a EC assume lugar central nas discussões sobre tendências econômicas face aos desdobramentos da crise global de 2008, a qual atingiu diretamente países desenvolvidos e reconfigurou os papéis de países emergentes e em desenvolvimento, nos meios acadêmicos surgem ressalvas quanto à importância que lhe é atribuída. Fragilidades metodológicas de pesquisas que embasaram discussões em diferentes países e a falta de referenciais comuns são críticas que sinalizam para revisões dos dados iniciais usados para motivar e justificar a estruturação da Economia Criativa como parte de políticas públicas (EVERITT, 2009).

Se por um lado os estudos de impacto econômico parecem justificar as ações de demanda por investimento público, por outro, o paradigma econômico requer discussões que revisem limites entre proposições econômicas e importância do setor cultural. Há uma tendência à simplificação dos resultados obtidos quando divulgados pela mídia, notadamente em acepções causais. Madden (2001) coloca que a cultura precisa ser vista não somente como uma oportunidade para ganhos e lucros, sejam empresariais, governamentais ou mesmo individuais, mas como parte de bens comuns e complexos, que geram benefícios sociais a diferentes comunidades em um processo de resultados pouco imediatos, que não se atém, primordialmente, a ganhos financeiros.

Pinnock (2009) reflete que a alocação de recursos para implementar políticas culturais passa pela investigação de quem produz arte e suas motivações, pela destinação de obras ou performance, pelos interesses de audiência, consumidores e pela organização da produção. Os *policy makers* culturais podem se valer destas informações e de outras trazidas por estudos de economia que forneçam evidências para explicações e predições de consumo. A existência de uma política econômica das artes, e não somente uma economia das artes ou da cultura, deve ser levada em conta para decisões e para pesquisas.

Já O'Neill (2009) sinaliza que noções comumente aceitas sobre impacto das artes podem ser calcadas em crenças e princípios dúbios, havendo iminente anacronismo nos conceitos utilizados por centrarem-se no eixo ocidental e europeu, cuja história é também múltipla. As funções e possibilidades da arte na sociedade em

cerca de dois mil e quinhentos anos são diversas: distração, catarse, bem-estar, educação e autodesenvolvimento, desenvolvimento moral e civilizatório, instrumento político, estratificação social e identitária, além do embate entre a autonomia da arte e sua instrumentalização.

A complexidade intelectual da temática muitas vezes não é alcançada pela discussão pública, sendo o debate politizado e polarizado. Os vínculos da arte com o poder podem ser patentes ou sutis, mas a arte expressa e reforça o poder nas relações sociais, desde os primórdios civilizatórios. Este impacto deve ser ponderado, especialmente ao pensar o papel das artes nas instituições e no delineamento de políticas públicas, trazendo à arena pública as implicações dos achados de pesquisas (O'NEILL, 2009).

2.4.3 Educação em Economia Criativa

As indústrias criativas requerem habilidades para negócios, trato com pessoas, colaboração, marketing e comercialização, entre outras, o que implica expansão na formação do artista e nas suas oportunidades de trabalho. Contudo, tais possibilidades são por vezes entendidas pelo próprio artista como uma distorção, uma restrição de sua criatividade e da função de sua arte.

Pimentel (2011a, 2012b) discute a necessidade de uma compreensão empresarial sobre a carreira musical em função da complexidade do mercado e da inexistência de trabalhos formais para os egressos dos cursos técnicos. Tal contexto traz questionamentos sobre a funcionalidade destes cursos e sua articulação com os mercados locais, uma vez que apenas o conhecimento musical não é suficiente para uma carreira bem sucedida.

Segundo Pimentel (2013) há falta de formação de agentes na área e desorganização que permeou por décadas o setor de cultura brasileiro, o que vem sendo gradativamente revertido por meio de políticas públicas, a exemplo da aplicação de incentivos fiscais às produções culturais. As iniciativas em cultura têm acompanhado o momento de expansão econômica com propostas de inclusão social e valorização do patrimônio material e imaterial. A autora considera imperativo promover uma maior profissionalização e divulgar conhecimentos em empreendedorismo. Em relação ao primeiro quesito, coloca-se a dificuldade em estabelecer a música como profissão no âmbito brasileiro, o que passa por sua regulamentação.

Embora se tenha um órgão fiscalizador para algumas atividades musicais que requerem formação mais acadêmica, previstas na lei de criação da OMB, como regência e composição, na prática é possível atuar sem certificação. O saber fazer

impera, à exceção de cargos públicos para os quais a certificação superior em qualquer área de conhecimento é exigida. A diferenciação entre o músico prático, o músico com curso superior em música e o músico técnico em nível médio tem fronteiras tênues, o que conduz a um universo de trabalho tão multifacetado quanto os estilos e gêneros musicais a que se dedicam. Esta é parte da complexidade em preparar para o mundo do trabalho em música, dinâmico e múltiplo.

Pimentel (2013) apresenta a resistência do músico em pensar sua performance ou composição como produto, como se a aproximação ao mercado conspurcasse a natureza artística do seu fazer. Ao confrontar tal entendimento aos avanços tecnológicos da comunicação, da informatização e da estruturação da EC, esta visão não se sustenta. É possível subsistir com a criação musical, mas precisa-se de competências para fazê-lo, o que passa por novos conhecimentos e práticas. Salazar (2010) assinala que o empreendedorismo em música é resposta ao desemprego, tanto ao recém-formado quanto ao músico com anos de carreira. Esta perspectiva precisaria iniciar nos cursos técnicos de música em nível médio. Os itinerários formativos das escolas especializadas que se dedicam à EPTNM não parecem estar suficientemente atentos a tais adequações, embora alguns cursos procurem inserir o empreendedorismo no Estágio ou como disciplina. A apropriação de ferramentas tecnológicas, elementos indissociáveis da EC, parece ocorrer fora do âmbito escolar, quando deveria dele fazer parte para ampliar possibilidades colaborativas, tão presentes nas redes sociais que promovem músicos e produtos musicais.

2.4.4 *United Nations Conference on Trade and Development* - UNCTAD e a Economia Criativa: os novos balizamentos

O tema Economia Criativa foi introduzido primeiramente à agenda internacional de economia e desenvolvimento pela XI Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento - UNCTAD, na reunião quadrienal de 2004, e documentado no “São Paulo Consensus”. Foi sinalizada a necessidade de empenho dos países-membro quanto ao amparo das indústrias criativas para incrementar o crescimento dos países em desenvolvimento, incluindo ganhos em comércio e negócios internacionais com produtos e serviços de alto valor agregado. A preservação da herança cultural e da diversidade, somada aos benefícios econômicos possíveis, é positiva para as iniciativas no setor. Neste sentido, o documento coloca como forte sugestão à comunidade internacional o apoio efetivo aos esforços dos países em desenvolvimento para acolher, promover e proteger suas respectivas indústrias criativas (UNCTAD, 2004).

Um cotejamento entre os Relatórios disponíveis nesta última década e respectivas estatísticas ressalta que a EC está em franca expansão, afirmando-se como paradigma econômico em macro e micro níveis em países desenvolvidos e em desenvolvimento, embora estes últimos não tenham se apropriado suficientemente destas possibilidades socioeconômicas, especialmente quanto à elaboração de políticas públicas. Os relatórios trazem evidências empíricas sobre este setor emergente em escala mundial e de suas potencialidades quanto à criação e circulação de capital intelectual pró-desenvolvimento humano. Busca-se, desta forma, sedimentar a formulação de políticas públicas informadas.

O uso de termos como indústrias criativas e economia da cultura perpassam as iniciativas dos diferentes países, em especial na América Latina. É perceptível o esforço empreendido pela Argentina, Brasil, Colômbia, Chile e México na ênfase ao setor criativo como fonte social e econômica de desenvolvimento. O relatório de 2008 ressalta disponibilidade gradual de dados e de estatísticas sobre impactos regionais, o que estaria sensibilizando governos na geração e acolhimento de iniciativas setoriais (UNCTAD, 2008). Tais informações requerem metodologias complexas de análise, o que traz desafios sobre precisão em diagnósticos e prospecções. Na medida em que o setor da cultura se estabelece economicamente, à semelhança do ocorrido com o turismo, têm início coletas e análises em Contas Satélites da Cultura, visando indicadores. No Brasil, juntamente com Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, as atividades criativas foram organizadas em quatro grandes grupos, tendo por critério a relação com as indústrias culturais: indústrias principais, indústrias parcialmente relacionadas às culturais, indústrias de distribuição e indústrias relacionadas.

2.4.4.1 Os Relatórios da UNCTAD sobre Economia Criativa

O primeiro relatório de caráter internacional sobre EC data de 2008, como resultado da XII Conferência da UNCTAD, e trouxe a necessidade de pesquisas prospectivas, envolvendo distintas agências da Organização das Nações Unidas. Os relatórios bianuais seguintes assinalam estruturação e expansão da área, assim como a criação de um Programa de Economia Criativa. Aponta-se a carência de informações para embasar políticas conectoras entre cultura, economia e tecnologias em cenário de transições político-econômicas, voltadas à compreensão integral do ser humano, de suas características, necessidades e potencialidades. Visto como um setor que requer demarcações conceituais e estratégicas, a EC foi detectada transversalmente na economia, influenciando na geração de emprego e renda, estimulando diversidade cultural e inclusão social em bases sustentáveis (UNCTAD, 2008).

Contudo, a falta de infraestrutura e de noções básicas de empreendedorismo, a ausência de investimentos e de financiamentos que objetivem sustentabilidade a médio e longo prazo e a falta de institucionalização para promover estruturação, visibilidade e respaldo às iniciativas são percalços influentes (SANTOS, 2007). Para nortear ações é preciso ter dados confiáveis, estatísticos e qualitativos, implicando investimentos e articulações intersetoriais. Há discrepâncias nas metodologias internacionais quanto à valoração dos produtos criativos, donde o desafio de elaborar indicadores consistentes para avaliações da EC (SANTOS, 2007).

Segundo dados da UNCTAD (2008), o potencial da América Latina e Caribe é maior do que revelaram os dados coletados. O Brasil estava na listagem dos dez principais exportadores de artigos de vidro, pinturas, outras artes visuais, brinquedos, design e artigos gráficos, mas não constava no item “música”, cujos principais exportadores foram México, Taiwan e Índia. O IBGE indica que as indústrias culturais pesquisadas (IBGE/MINC, 2006), cujos resultados integraram o relatório internacional de 2008, eram responsáveis por 4% da força de trabalho e por 5,2% do total de empresas brasileiras (UNCTAD, 2008).

Apesar da produção musical da América Latina e do Caribe ser conhecida mundialmente, as gravações oriundas destas regiões não são economicamente contingenciadas:

O Brasil é um importante produtor de música, com um grande mercado doméstico, mas com uma presença tímida no mercado mundial em termos de exportação, apesar do fato de sua famosa música ser tocada mundialmente. Isto é um típico caso de problemas estruturais de marketing e distribuição (UNCTAD, 2008, p. 121).

São problemáticos a estrutura do mercado dominada por conglomerados, as práticas de gravação fora dos nichos de criação, o preço subestimado do produto, o pouco retorno de direitos autorais dos produtos executados fora do país de origem do criador. As estatísticas trazidas permitem contextualizar a música como produto criativo em âmbito mundial e nacional. A propriedade intelectual é ponto sensível no setor, considerando que os impactos das TICs nos processos criativos e na distribuição de produtos têm alavancado dinâmicas e inovação na EC.

A UNCTAD 2010 - Economia Criativa discutiu questões metodológicas, conceituais e sobre indicadores utilizados pelos diferentes países em suas pesquisas. A multiplicidade da EC não favorece um modelo exclusivo para captação de seus impactos. Este fórum aprofundou conexões com a sustentabilidade, a Economia Verde, a economia solidária, a biodiversidade, a criatividade e a recuperação econômica de países por estes meios. Redes sociais e distribuição de conteúdos

criativos digitais implicam modelos mais flexíveis de negócios e debates sobre propriedade intelectual, considerando compartilhamento, proteção e domínio público, o que passa por políticas nacionais adequadas às distintas realidades (UNCTAD, 2010).

O relatório salienta que ações micro dimensionadas são mais efetivas do que as atuais estratégias nacionais adotadas. É fundamental que políticas públicas e estratégias se aliem em ações interministeriais, considerando a natureza multidisciplinar da EC.

Há transversalidade entre as diferentes artes, negócios e conectividade na EC, caracteristicamente fragmentada e socialmente inclusiva. As múltiplas ações de grupos de interesse engendram iniciativas situadas e decisões que podem ser participativas. Tem-se que o modo de vida contemporâneo é fundado na EC, sendo viável considerar em seu enquadramento demandas sociais como educação e identidades culturais, além de necessidades econômicas. Diferenças entre países levam a EC a diferentes apreciações, não havendo modelo único de produção, de organização ou de geração de benefícios à população dela advindos. É preciso, portanto, empenho em conhecer potenciais para desenvolvê-los (UNCTAD, 2010).

O Relatório de EC de 2010 aponta casos de sucesso no mapeamento de atividades criativas no Brasil, a começar pelos diferentes carnavais e pelo uso de moedas alternativas em relações que permeiam a EC local. Realçam-se heranças culturais e tradição de celebrações da América Latina, aí incluídas comemorações brasileiras que envolvem dança, música e rituais culturalmente contextualizados. O Brasil é o único dentre os países do MERCOSUR a ter uma balança comercial positiva em se tratando de produtos culturais (UNCTAD, 2010).

Publicações, encontros e conferências para visibilidade às possibilidades econômicas e sociais da EC têm aumentado, com envolvimento da sociedade civil. A classificação e as metodologias adotadas pela UNCTAD são adaptadas localmente, embora na América Latina predominem os termos indústrias culturais e economia da cultura. A importância do setor para os países em desenvolvimento tem se refletido em políticas públicas pontuais, centradas em cidades. O mapeamento da EC no Brasil, de seu impacto e características tomou corpo a partir de 2004 por iniciativa do MinC. A carência de indicadores e dados para estabelecer estratégias e políticas públicas tem propulsionado novos estudos para articular políticas multissetoriais.

O crescimento da EC na América Latina prossegue em bases lentas frente ao potencial estimado. A indústria filmográfica brasileira está em significativa ascensão, embora se ressaltem produtos televisivos. O design de joias e de moda são

promissores para o país, mas o papel da música como bem cultural ainda não tem peso expressivo na balança comercial nacional (UNCTAD, 2010).

O comércio internacional de música é dominado pelos países desenvolvidos. Neste sentido, produções do hemisfério sul são gravadas e distribuídas em outros lugares. A UNCTAD 2010 expõe um oligopólio no setor formado por quatro grandes conglomerados e suas subsidiárias, o que tolhe produções independentes e dos países em desenvolvimento. Em decorrência, estes últimos importam não somente músicas estrangeiras, mas as próprias e enfrentam dificuldades para usufruir ganhos com sua música. Potencialmente, com as redes sociais e outras tecnologias este panorama será modificado, sendo possível agregar valor ao produto distribuído virtualmente por meio de produções interligadas como shows, mídias, marcas e objetos criativos.

A distribuição pela via digital demanda discussão sobre direitos autorais, mesmo que o próprio músico distribua seu produto. É preciso considerar que o Brasil integra o grupo dos dez maiores mercados de banda larga, com emprego relativamente forte de softwares livres. Ações favoráveis dos governos em relação aos esforços da classe criativa e às iniciativas de fortalecimento das produções locais passam por regulações fiscais de apoio e microcrédito para artistas (UNCTAD, 2010).

Na XIII UNCTAD, realizada no Qatar, a EC, entendida como opção factível para o desenvolvimento socioeconômico, ao comércio e à inovação, colocou como meta a obtenção de apoio governamental para suas iniciativas (UNCTAD, 2012). Enfatiza-se que a EC pode resultar em desenvolvimento inclusivo, sendo uma indústria verde que contribui para o desenvolvimento sustentável e para a democracia por estar calcada na diversidade cultural. Educação, investimentos e negócios, pensados integradamente, podem robustecer laços entre criatividade e tecnologia face às conjunturas econômicas globais. Prosseguem tentativas de constituir políticas públicas sobre novos modelos de propriedade intelectual em contexto digital, assim como de confluir os impactos da EC sobre as agendas sociais e educativas.

2.5 Políticas públicas e educação profissional

2.5.1 Políticas públicas: entre conceitos e aplicações

Ao comparar autores e escolas, observa-se não haver uma única definição do que sejam políticas públicas. Souza (2007) discorre sobre a pluralidade conceitual do termo, entendido como campo específico no estudo da política, como conjunto de ações governamentais com efeitos específicos, como somatório de ações do governo que incidem sobre os cidadãos ou escolhas do governo sobre o que fazer em relação

a problemas gerais. Políticas públicas “tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2010, p.1) e configuram-se, desta forma, em diretrizes de enfrentamento ao problema público de relevância coletiva.

O adjetivo “público” vincula as políticas públicas ao problema público. Delas resultam intencionalidades concretizadas em Leis ou em decisões, desde que se concorra para a melhora de uma situação real e atual de impacto coletivo. Na arena dos jogos de poder, as políticas públicas podem resultar de enfrentamentos, de conjugação de interesses, de dinâmicas políticas que revelam conflitos e equilíbrios em eventuais coalizões. Estas articulações podem ser apreendidas por meio de tipologias, de esquemas interpretativos que relacionam variáveis e categorias analíticas para estabelecer classificações dos atores, das instituições ou de conteúdos (SECCHI, 2010).

Quanto ao cerne das políticas públicas, há tendências minimalistas e outras mais holísticas, sendo viável um olhar multidisciplinar sobre repercussões das políticas públicas por englobarem Estado, política, economia e sociedade. Souza (2007, p. 69) entende política pública como “campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ações’ e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

Uma das possíveis abordagens sobre sua elaboração é a do ciclo de políticas públicas, constituída de etapas sucessivas e interdependentes, fruto de um processo permeado pela realidade e a ela sujeito. Identificado um problema, caracterizado por uma discrepância entre situação presente e outra ideal, bem como sua delimitação factível, este poderá entrar para uma agenda por meio de atores políticos e integrar listagem de prioridades sujeita às pressões de diferentes grupos e aos *policy makers*¹⁴. Uma vez inserida em agenda, formulam-se alternativas que envolvem custos, benefícios potenciais e aspectos práticos, consequências a serem conduzidas ou contornadas, projeções e conjecturas sobre as possíveis soluções.

Segue-se a tomada de decisão, após fases intermediárias detectáveis segundo o modelo de análise que se tome por base. Há divergência em estudos sobre como ocorre e que fatores pesam nesta etapa. O modelo racional parte de certezas e escolhe soluções por cálculos otimizados; já o modelo de múltiplos fluxos parte de ambiguidades presentes, buscando soluções e novos problemas de forma casual.

¹⁴ Secchi (2010, p. 124) entende que estes são os “atores que protagonizam a elaboração de uma política pública”.

Parte-se então à implementação da política pública, posteriormente avaliada em sua efetividade frente a seus efeitos sobre os *policy takers*¹⁵. Segue-se a possibilidade de extinção, modificação ou substituição da política pública, finalizando seu ciclo. Embora seja sequencial, esta estruturação não é estanque e está sujeita às dinâmicas em ação (SECCHI, 2010).

Pode haver distinção entre a ação pretendida pelo governo e a ação realmente feita. Decisões e ações governamentais acordadas, consideradas as correlações de força entre os diferentes atores sociais partícipes da sociedade política e civil, resultam em iniciativas concretizadas nas políticas públicas, as quais repousam sobre os princípios orientadores da Lei maior, a Constituição.

No Brasil, as políticas públicas e as políticas sociais têm apresentado interfaces, mas é preciso compreender diferenciações que lhes subjazem, notadamente no foco principal de cada campo. As primeiras tratam de aspectos processuais, do como fazer, e as segundas enfocam suas consequências, o conteúdo derivado e objeto das primeiras, os problemas que se têm procurado resolver. A educação tem sido alvo destas duas abordagens: quais são os problemas, o que fazer, que soluções adotar e quais seus alcances efetivos. Enquanto as políticas públicas enfatizam os processos, os atores e as regras necessárias, as políticas sociais esmiúçam seus resultados (SOUZA, 2010).

Juntamente com as políticas públicas voltadas à educação, as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, têm se colocado de relevância fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país, que nos últimos dez anos aproximou-se da concepção de Estado de Bem-Estar Social, no qual as ações do Estado estão mais presentes. Contudo, a permanência de facetas do Estado Neoliberal resulta em um hibridismo que revela as forças presentes na sociedade. Programas¹⁶ governamentais de inclusão social por meio do trabalho, de elevação de escolaridade e de profissionalização têm se conjugado a ações interministeriais para capacitar um efetivo populacional que se encontrava alijado de direitos básicos,

¹⁵ Segundo Secchi (2010, p. 124) são “os destinatários de uma política pública, ou seja, aqueles atores para os quais a política pública foi elaborada”.

¹⁶ Para fins conceituais, tomam-se as seguintes proposições: “A Política pública é um conjunto planejado, parametrizado, organizado e articulado de ações que respondem a uma determinada necessidade ou demanda justificada pelo interesse público e pelos direitos constitucionais de todos os cidadãos e cidadãs, com isonomia e equidade, sob a responsabilidade do Estado”. Os Programas correspondem a “um componente da política, uma subdivisão que permite agrupar as decisões por áreas de ação semelhantes sob o mesmo título. Uma política pode ter vários programas para dar conta da diversidade relativa ao tema que ela trata. Um programa é um conjunto de projetos ou atividades interligados por relações de complementaridade ou por objetivos comuns”. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Fundação Banco do Brasil/ Instituto de Políticas Públicas Florestan Fernandes. Guia de geração de trabalho e renda. São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.sesc.com.br/mesabrazil/doc/Guia-de-A%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2014.

visando sua incorporação aos setores produtivos e favorecendo sua mobilidade social. Kerstenetzky (2010) pondera que:

O mercado de trabalho tem se revelado a instituição mais efetiva na redução da pobreza no mundo, sobretudo quando regulamentado ou operando em estreita complementaridade com as instituições do Estado do bem-estar social. Estas instituições, como se sabe, afetam as possibilidades de saída (aposentadorias e pensões), saída temporária (licenças, re-treinamento) e entrada no mercado de trabalho (políticas de colocação e emprego público). A ação pública na entrada do mercado de trabalho deve ser apreciada não apenas do ponto de vista da educação e qualificação, providas e/ou financiadas publicamente, mas também da capacidade do Estado de gerar (direta ou indiretamente) empregos, especialmente, empregos públicos nos setores de provisão de bem-estar social (KERSTENETZKY, 2010).

Em situação de globalização¹⁷, o Estado do Bem-Estar Social que anteriormente era praticamente restrito a países desenvolvidos e europeus, se viu confrontado a dinâmicas de instabilidade e de mudanças no crescimento econômico que conduziram a uma rearticulação da política social como um todo. Este fato acarreta uma visão de maior prazo, o que por vezes tem sido usado como discurso desenvolvimentista em diferentes regimes de bem-estar e que acarretam novas institucionalidades, inclusive em países tardiamente modernizados (DRAIBE, 2007).

Para compreender novos ciclos de desenvolvimento, Draibe (2007) sinaliza que a integração analítica de economia e de política social pode ser esclarecedora, ampliando a análise às consequências dos sistemas de políticas sociais sobre o crescimento econômico. Esta perspectiva evoca condições que o sistema de políticas sociais tem para a promoção do desenvolvimento social e econômico, prisma ressaltado pelas Nações Unidas, traduzidos em termos como desenvolvimento humano, inclusão e coesão social, voltando-se à redução de riscos sociais por meio de educação e preparação para o trabalho, ressaltando o cidadão ativo e coprodutor dos benefícios que demanda. Conceitualmente, a tradução deste enfoque integrado é a inserção produtiva, a qual tomou feições distintas em pensadores como Giddens e Amartya Sen.

Um dos principais desafios sociais postos ao Estado é conectar educação e inserção laborativa, especialmente o acesso de jovens ao primeiro emprego, parcela facilmente afetada por reconfigurações do trabalho que resultam em reserva de mão

¹⁷ Entende-se por globalização o “processo de internacionalização econômica, especialmente quanto à produção e comercialização de mercadorias e quanto ao intercâmbio de informação e comunicação, com forte impacto sociocultural... configura um fenômeno econômico, que corresponde a uma intensa circulação de bens, capitais e tecnologia através das fronteiras nacionais, com a conseqüente criação de um mercado mundial. Representa uma nova etapa na evolução capitalismo, tornada possível pelo extraordinário avanço tecnológico nos campos da comunicação e da informática, caracterizando-se, basicamente, pela descentralização da produção”. DELLAGNEZZE, René. O estado de bem estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI. Parte II - O estado contemporâneo. *Revista Âmbito jurídico*. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista>. Acesso em 12 jan. 2014.

de obra utilizada para desonerar custos salariais das empresas. A inserção laborativa liga-se estreitamente à conjuntura e a retomadas econômicas que criem condições favoráveis para entrada e permanência no mercado de trabalho (ROSE, 2011).

Há especificidades em cada país para o desenvolvimento de um sistema nacional de inserção profissional que articule formação e emprego. Nestes sistemas, o referencial para entrada difere segundo o segmento ocupacional, a regulamentação para integração ao setor produtivo e a regulação quanto à concorrência. Neste fluxo estão Estado e empresas que atuam na qualificação profissional, os espaços da educação profissional e da formação inicial, a valorização de certificações, o protecionismo quanto à faixa etária e os acordos sobre remuneração.

Quando a oferta de empregos se torna sensivelmente menor do que o contingente de procura, desenvolvem-se formatos precarizados de trabalho, contratos temporários e baixa remuneração. Desigualdades de gênero também pesam no acesso a possíveis empregos, a sua duração e qualidade. A influência política de empresas junto à área governamental, a depender do setor produtivo, incide no acesso juvenil. Tem-se que o Estado é ator relevante na conjunção entre formação e inserção laborativa mediante políticas públicas que leva a termo (ROSE, 2011).

A formação profissional, entendida como a direcionada ao trabalho, parece afetar condições de acesso ao emprego e retorno salarial, assim como o seguimento de carreira e o pareamento entre setor de formação e atuação profissional. A certificação parece ser positiva para todos os níveis formativos, sendo o risco de desemprego mais presente para os não diplomados.

Contudo, Rose (2011, p. 486) afirma que “O crescimento do desemprego e do número de diplomados provoca um fenômeno de defasagem dos níveis de recrutamento que engendra, em cascata, efeitos de ‘desvalorização’ dos diplomas”. Tal desequilíbrio acarreta dinâmicas contraditórias entre a elevada certificação exigida para certo trabalho e o que é requerido efetivamente para seu exercício profissional, trazendo remuneração abaixo do usual para a função. Conexões entre educação e inserção laborativa são desafiadoras, teórica e politicamente, especialmente ao considerar que o sistema educativo tem múltiplas funções, inclusive a preparação para o trabalho.

2.5.2 Educação como Política Pública: os olhares diversos

A presença do Estado e o reflexo de suas ações na sociedade, traduzidos em políticas públicas, revelam tratamentos diversos de problemas da área educacional ao

longo da história brasileira, sendo frequentes as abordagens pontuais, de acordo com dinâmicas políticas e econômicas hegemônicas.

A educação apresenta grandes desafios como prática social, sendo alvo de críticas quanto à inadequação das políticas públicas setoriais adotadas dado o embate de interesses circundantes, notadamente mudanças sociais que requerem articulações com o setor privado. É preciso manter uma postura objetiva na produção de conhecimento científico sobre a política educacional enquanto *policy*, ou programa de ação produzido em contexto de relações de poder evidenciadas na *politics*, na política, presentes nas assimetrias da sociedade (AZEVEDO, 2008).

A conjugação entre desenvolvimento econômico, escolarização e trabalho e produtividade e mercado permeia reformas que delegaram papéis centrais à educação, ao conhecimento científico e ao desenvolvimento tecnológico. O mercado frequentemente procura interferir nesta dinâmica, alterando relações entre política, governo e a própria educação. São dificuldades perceptíveis na área educacional o financiamento das políticas no modelo federativo brasileiro, as respectivas responsabilidades pela garantia de atendimento e sua qualidade, os paradigmas externos por vezes assumidos como diretrizes e consequentes tentativas de adequação das políticas nacionais, as demandas por formação e a presença do mercado como voz tutelar frente às desigualdades sociais presentes.

No campo da educação, ressaltam-se políticas avaliativas reguladas pelo Estado para responsabilização de resultados, mas cercadas por mecanismos advindos do mercado e por escalas globais de aferição, apesar das heterogeneidades regionais. Azevedo (2008) assinala que na década de 70 do século XX, tem-se a conformação neoliberalista fundada no Estado Mínimo, no princípio de liberdade individual e na autorregulação do mercado. Deste tripé resulta a ideia de que a proteção social bancada pelo Estado ocasiona acomodação e dependência de benefícios estatais, na contramão do equilíbrio propiciado pelo livre mercado.

Neste quadro, as oportunidades na área da educação devem ser ampliadas dado seu potencial para redução de desigualdades. Para tal, enfatiza-se a presença do setor privado e busca-se eliminar o monopólio estatal, diminuindo seu corpo administrativo e gastos, estimulando a concorrência, especialmente na Educação Básica. Nesta perspectiva, a formação profissional não deveria ser subsidiada por fundos públicos por ser valorização do capital humano¹⁸ com reflexos em melhores

¹⁸ Schultz (1967), ao equacionar as bases da Teoria do Capital Humano, propôs que ao se adquirir instrução e consequente aumento de habilidades se elevariam rendas futuras. Tal processo refletiria um investimento em si mesmo, pensado e obtido individualmente, incorporando capital diferenciado que

salários, um tipo de autoinvestimento. Surgem financiamentos estudantis, empréstimos públicos ou privados a serem pagos com o retorno da formação (AZEVEDO, 2008).

A divisão entre trabalho manual e trabalho mental é revista, ao postular ao desempenho satisfatório do trabalhador a agregação de suas capacidades cognitivas e atitudinais, a solicitação de sua afetividade e de sua criatividade (CARVALHO, 2003). O trabalho se coloca na escola, vinculado a melhor qualificação, às certificações, à interligação entre educação e formação e não apenas ao treinamento obtido nas próprias empresas.

De acordo com Azevedo (2008) uma base para as políticas públicas educacionais tem sido a teoria liberal moderna de cidadania, ancorada na procura por bem-estar e igualdade para o exercício da individualidade e da liberdade, assegurando o bem-estar social pela ação estatal na esfera econômica dentro do modo capitalista de produção. Fruto de procuras para contornar conflitos entre capital e trabalho, embasa-se em lutas históricas da classe trabalhadora por emprego e proteção ao trabalho, e reflete-se em metas como pleno emprego, crescimento e estabilidade econômica, com intervenções de um Estado regulatório e responsável pelo bem comum.

O exercício equitativo entre os cidadãos requer pressupostos ligados ao mundo do trabalho: qualificação, manutenção e reprodução da força de trabalho. Para tal, a educação é política pública necessária. A abordagem relacionada aos direitos de cidadania transita por interseções teóricas que consideram a crise econômica e financeira mundial, assim como as transformações e a desintegração do Estado de Bem-Estar Social europeu e de sua gestão (AZEVEDO, 2008).

Kuenzer (1986) afirma que “a qualificação é uma forma de poder que pode determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho”, pois implica compreensão sobre os saberes pertinentes, fomentando a criatividade, incorporando maiores competências e possibilidades de participação decisória no próprio fazer. O trabalho concretamente engloba o saber que dele resulta e, sendo socialmente produzido, é também direito de quem o produz. Esta perspectiva traz ao trabalhador maiores possibilidades de negociação em seu campo de atuação. O Estado deve, por sua vez, estender a todos uma educação que possibilite integração ao processo produtivo e decorrentes benefícios.

A qualificação nem sempre se reflete em salário vinculado a domínio técnico e experiência, mas se sujeita ao excedente da força de trabalho que impacta na remuneração. Kuenzer (1986) clarifica que o mercado tem suas próprias conduções para alocação de mão de obra, independente da educação formal e de sua oferta. Nesta perspectiva, cabe à escola socializar conhecimento e não responder restritamente a interesses mercadológicos, sabendo que toda educação é essencialmente teórico-prática, integral e para o trabalho.

Em relação à educação formal, Carvalho (2003) pontua que políticas públicas que englobam educação e trabalho têm sido formuladas e implementadas no mais das vezes à revelia dos trabalhadores. As inadequações das propostas vão do desconhecimento da realidade a que se aplicam à falta de acompanhamento para necessários ajustes, resultando em dificuldades de adesão e de permanência nos Programas desenvolvidos. Nisto se coloca com frequência uma inversão analítica, depositando em fatores externos os altos índices de evasão escolar e de fracasso quanto aos resultados esperados. É necessário refletir sobre as diferentes atribuições imputadas à escola, posto que o ensino tende a diluir-se frente a outras funções também prioritárias, como redistribuição de renda, favorecimento dos econômica e socialmente excluídos, diminuição de risco social, promoção da cidadania, resgate de identidade de minorias, apoio às famílias e comunidades locais, garantia de inserção no mercado de trabalho, entre outras.

Dentre as Constituições brasileiras, Vieira (2009) pondera ser a de 1988 a mais detalhada no tocante à Educação face à necessidade de mudanças para a área, aos direitos e deveres regulamentados, também detalhados na LDB – Lei n. 9.394/96. No Art. 23, inciso V da Constituição Federal, a educação é incluída como direito social assegurado constitucionalmente, cabendo à União, Estados, Distrito Federal e Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”, competindo aos três primeiros legislar concorrentemente acerca da educação, da cultura, do ensino e do desporto. Explicitada a finalidade da educação em seu Art. 205 como “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, aclaram-se as articulações entre a construção do cidadão pleno e a formação para o trabalho pela via da educação, o que se reitera no Art. 3, inciso XI da LDB, que explicita “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. A educação profissional e tecnológica foi incorporada à LDB mediante nova redação de seus artigos 37, 39, 41 e 42, dados pela Lei 11.741/2008, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação.

As políticas brasileiras de qualificação profissional, como o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, do Ministério de Trabalho, executadas entre 1996 e 2002, lastrearam-se na educação para a competitividade e no desenvolvimento sustentado, por meio de uma concertação entre poder público, iniciativa privada e setores sociais organizados, efetivando ações descentralizadas. Outra política de larga repercussão, efetuada para reforma do ensino profissional foi o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, vigente entre 1997 e 2003, em parcerias do MEC, MTe/FAT e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, interligando capacitação profissional, demandas de mercado e políticas de criação de emprego. Este Programa destinou-se a escolas técnicas de nível médio. Ao longo e ao término de sua implantação foram detectadas distorções quanto aos custos e à manutenção do sistema de formação, já que não houve um expressivo ingresso de qualificados no mercado de trabalho, mas uma perceptível continuidade destes ao ensino superior.

Na sequência dos governos eleitos, o papel do ensino técnico passou por alterações conceituais. Ao PLANFOR, criado no governo Fernando Henrique Cardoso, seguiu-se o Plano Nacional de Qualificação - PNQ no governo Lula, criado em 2003, sendo que a qualificação permaneceu independente da escolaridade do trabalhador. A noção de competência apresenta-se como nova mediadora frente a tradicional associação entre saber, responsabilidade, carreira e salário. Entra em foco a empregabilidade, no qual sujeito é o responsável por sua colocação no mercado, de forma individual, em um cenário de retração e desemprego palpáveis (SOUSA; PEREIRA, 2008).

As alterações nos processos produtivos que resultaram em globalização e ampliação dos mercados financeiros interferiram na caracterização da formação profissional e do ensino técnico. Deste cenário resultaram restrições nos gastos sociais, postos de trabalho reduzidos com ampliação da informalidade e precariedade de empregos. As políticas daí derivadas aliaram-se a outras voltadas ao mercado de trabalho imediato, com novas regulações e exigências para o campo educacional, formador de um novo perfil de trabalhador. Das habilidades específicas parte-se para a ênfase nas habilidades básicas, o “saber-ser”, a flexibilização e a articulação de conhecimentos mais amplos, a definição e a resolução de problemas, o uso da informática. Em mesma monta estão as exigências de assumir responsabilidades, trabalhar em equipe, conectar-se e ser criativo (SOUSA; PEREIRA, 2006).

Estas noções foram incorporadas às políticas públicas numa tentativa de se contrapor à desarticulação entre as ações educativas e o mercado de trabalho existente. De mesma maneira, tentaram confrontar-se com as correlações entre

pobreza, fracasso escolar e qualificação profissional precoce, assim como com a aceitação apriorística da destinação de profissões tidas por menos nobres à camada mais pobre da população. As competências, agora norteadoras dos projetos, foram utilizadas como elos entre a aprendizagem formal e a experiência laborativa, exigindo disposição para aprender e capacidade de empreender, como meio para gerenciamento da realidade.

As diferentes percepções e direções dos últimos governos brasileiros se refletem nas práticas educativas e nas políticas adotadas para a educação profissional, centenária em história. À década de 90, a educação profissional, desvinculando-se do ensino médio, passou em grande parte à iniciativa privada, embora subsidiada pelo Estado, e a responsabilidade pela empregabilidade foi atribuída ao próprio trabalhador. Com a retomada de investimentos no setor produtivo, a partir do governo Lula, a questão da mão de obra se recolocou fortemente, sinalizando a necessidade de trabalhadores de nível técnico intermediário e de uma nova orientação para a educação profissional (LEAL, 2011).

A falta de mão de obra qualificada foi estrategicamente trazida à mídia como “apagão de mão de obra”, enquanto o Estado continuou a dar conta de políticas anteriores, por meio de atendimentos como o PROEJA, o Programa Brasil Profissionalizado e a criação do PRONATEC, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (BRASIL/MEC, 2011) que objetivou ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Nesta trajetória, há que considerar os pontos de partida do Decreto 5.154/2004 (BRASIL/MEC, 2004), que regulamentou a educação profissional na LDB (BRASIL/MEC, 1996), Lei nº 9.394/96, em seu § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41, revogando o Decreto 2.208/97 e retomando o ensino médio integrado à educação profissional, e da Lei 11.741/08, que altera a LDB e 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/MEC, 2008).

Pochmann (2013) sinaliza mudanças estratégicas e resultados com elas obtidos pelos governos pós-liberais na primeira década do século XXI, de largo impacto social e econômico. A partir de 2004, houve um aumento na média de renda per capita em 3,3% e também redução de desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho em 10,7%.

A recuperação do valor real do salário-mínimo tem contribuído decisivamente para proteger e elevar o piso do poder de compra das remunerações dos trabalhadores que se encontram nos pontos de trabalho em profusão nos

setores mais dinâmicos da economia nacional, ou seja, no setor terciário, seguido da construção civil e indústrias extrativas (POCHMANN, 2013).

Segundo os índices estudados, graças a políticas de transferência de renda e de assistência monetária, 21,8 milhões de pessoas ultrapassaram a situação de pobreza extrema. Houve uma elevação do padrão de vida do brasileiro, notadamente dos situados na base da pirâmide social. Uma vez que as políticas para qualificação consideram articulações entre demandas sociais e setores produtivos, contextualizadas em uma democracia mais consolidada e relacionada à melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos, tem-se maior oferta na área educacional, incluindo a qualificação para o trabalho e elevação do nível de escolaridade como um todo.

Dados os impactos econômicos e sociais resultantes de modificações globalizadas, refletir sobre políticas públicas implica perceber interações entre setores que foram, em outros momentos políticos, tratados dissociadamente. Neste sentido, pensar a educação profissional implica focar decisões e metas entretecidas com políticas de trabalho e renda. A definição de objetivos e de prioridades requer clareza sobre os princípios de coordenação e cooperação entre os entes federativos e uma visão de longo prazo que pense a centralidade da educação não apenas para adequação a reestruturações econômicas.

É preciso considerar que a composição federativa brasileira, a qual prevê autonomia e colaboração entre os entes, apresenta peculiaridades interpretativas na área educacional. Sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família como versa a atual Constituição Federal, depreende-se ênfase na gratuidade da ação pública e a regulação da presença da iniciativa privada. Neste sentido, a coordenação da estrutura federativa é fundamental para aplicação de recursos arrecadados no funcionamento da educação em seus distintos níveis. Isto implica coordenação nas ações conjuntas, efetivos mecanismos de acesso a fundos disponíveis e acompanhamento de sua aplicação.

Pesquisas conduzidas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), favorecem discussões sobre os resultados da Educação Profissional: 77,5% dos entrevistados nunca frequentaram algum curso profissionalizante, básico, médio ou tecnológico, tendo por maior causa a falta de interesse (PARAGUASSU, 2012). Neste sentido, há esforços para compatibilizar iniciativas públicas e privadas, como o PRONATEC, programa que acolhe outros em

andamento e que faz interseções com Bolsa-Escola, Bolsa-Família, Seguro-Desemprego, FIES ampliado, Sistema S¹⁹ e os Institutos Federais.

A pesquisa da CNI/FGV mostra baixa adesão aos cursos. Entre 2004 e 2010, o número de pessoas com cursos profissionalizantes aumentou 77%, com projeção de aumento salarial em até 14% para os concluintes de cursos profissionalizantes sobre aqueles com apenas ensino médio, e de 24% para o tecnólogo sobre o bacharel, ambos com três anos nos cursos respectivos. O desinteresse estaria vinculado ao desconhecimento de possibilidades, mas também ao aumento de renda nas classes dos participantes, sendo mais presente a relevância desta formação para as classes D e E (20%). Já pesquisa do INEP revela que 3,4 milhões de jovens brasileiros na faixa de 18 a 24 anos não estudam nem trabalham, sendo que dois terços deles por falta de interesse na escola (PARAGUASSU, 2012).

Qualificar para o trabalho requer recursos apropriados. Contudo, na própria esfera governamental constituir rubrica própria para a educação profissional é controverso. Mesmo com a relevância atribuída a este estrato formativo, a criação de um fundo específico ainda tramitava em 2014, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP), PLS – Projeto de Lei do Senado, Nº 274 de 2003. A origem dos aportes financeiros para tal fundo e sua destinação, visando melhora da rede e de oferta do ensino técnico, qualificação de professores e parte administrativa, vincula-se a “garantir que os cursos oferecidos formem efetivamente trabalhadores aptos a atender as necessidades do mercado de trabalho, garantindo, assim, a sua empregabilidade e o aumento da competitividade do setor produtivo” (PAIM, 2003).

Desta forma, parece competir com as iniciativas do PRONATEC que, além do ensino público, age em conjunto com o Sistema S “na condição de parceiros ofertantes de vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, no âmbito da Bolsa-Formação” (MEC/SETEC, 2014). A oferta de vagas continua em expansão. Contudo, a evasão detectada é de 13% dos matriculados, ao que se aliam 7,5% de reprovação em FICs e 2,8% em cursos técnicos (CANCIAN, 2014).

¹⁹ “Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica [...] têm raízes comuns e características organizacionais similares”. Integram o Sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Serviço Social do Comércio, entre outros. <<http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em 01 ago. 2014.

2.5.3 A educação profissional em nível médio: uma travessia pelas políticas públicas mais recentes

Os objetivos da educação profissional em nível médio, também chamado ensino técnico ou profissionalizante ao longo da história brasileira, têm se ampliado e redirecionado em consonância aos distintos momentos e às necessidades econômicas nacionais, traduzidos em políticas públicas. À educação, partícipe de peso neste complexo processo, são atribuídos poderes resolutivos e ações cada vez mais amplas, aos quais precisam corresponder planejamentos, recursos, estratégias e avaliações de eficácia para realizar o idealmente posto em leis e programas que refletem a concepção do Estado e os resultados de negociações entre diferentes atores sociais.

A qualificação para o trabalho foi tratada diferentemente nos períodos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, marcando o desenvolvimento e os rumos da educação profissional. Um contraponto interpretativo da LDB, Lei 9394/1996, quanto à educação profissional, suas atribuições e ações propostas em diferentes políticas públicas aponta para mudanças aparentemente radicais, mas que, a depender do prisma de análise, revelam manutenção de estruturas que afetam diretamente o entendimento da educação profissional e o que dela se espera.

Ao tempo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 2.208/1997 separou nível de escolaridade e formação para o trabalho. Criou-se um nível de qualificação básico não formal, seguindo-se um nível técnico complementar ao ensino médio nas modalidades concomitante e subsequente, e um nível tecnológico como formação superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais estipulam duração, competências e habilidades para os cursos formatados modularmente, com atualização por demanda dos setores produtivos. O braço da ação governamental foi o PROEP, resumo do pensamento neoliberal predominante, que confluía recursos federais e empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento em parcerias com a iniciativa privada.

No governo Lula, o Decreto 5.154/2004 revogou o precedente e redefiniu os níveis da educação profissional, rearticulando o nível médio à educação profissional por meio do ensino integrado. Regulamenta-se a formação inicial e continuada, que pode sobrepor-se à educação de jovens e adultos, o ensino técnico de nível médio e o nível tecnológico. Apesar de mantidas as modalidades concomitante e subsequente, a rearticulação com o ensino médio em matrícula única e os itinerários formativos são alterações significativas que possibilitam saídas em diferentes momentos da formação.

Concretizou-se e expandiu-se a Rede Federal, preponderando a iniciativa governamental e o fomento de parcerias entre os diferentes entes federativos. A criação da Rede Federal de Educação Profissional em 2008 foi seu marco, iniciativa

que adentra o mandato da presidente Dilma Roussef com novos Institutos Federais vinculados à economia regional e o PRONATEC como frente para qualificação profissional, viabilizado também pelo Sistema S, mediante bolsas ou financiamento estudantil.

A discussão sobre o sentido da educação técnica de nível médio e a quem se destina, seu papel para os que a ela recorrem e para o desenvolvimento nacional remonta à questão da dualidade estrutural que permeou aberta ou veladamente a educação profissional desde seus primórdios, as primeiras escolas de artes e ofícios para os desvalidos da sorte (CUNHA, 2005). Rotulada como educação para pobres em contraposição ao ensino propedêutico, a educação profissional escolarizada enfrenta desafios que tangem o ideário cultural brasileiro, como a corrida pela certificação versus a qualidade necessária aos cursos para uma formação sólida nas áreas pretendidas. A ela se somam os pesos atribuídos à teoria e às práticas, a questão da formação de professores para atendimento diferenciado e competente, a dotação de recursos e os modelos de gestão das instituições responsáveis pela educação profissional.

Os primeiros ajustes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em vigência desde 2008, datam de 2012. Os treze eixos originais foram mantidos, 35 novos cursos foram incorporados e nove outros modificados, totalizando 220 possibilidades formativas. Com previsão de atualização anual, os Catálogos consideram as dinâmicas e emergências do desenvolvimento produtivo nacional, buscando salvaguardar a identidade do nível técnico, as conformações regionais de trabalho e a criação de novos cursos.

2.5.3.1 O ensino técnico de música em nível médio em seu contexto legal

A atualização das Diretrizes Curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, mediante Parecer CNE/CEB Nº11/2012 e Resolução CNE/CEB Nº6/2012 (BRASIL/MEC, 2012), juntamente com o aumento de percentuais do PIB a serem aplicados na área de educação, assegurados no Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL/MEC, 2011), implicam repensar desafios e prioridades das políticas públicas de educação para o setor.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, lançado em 2009 e instituído pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação mediante a Resolução Nº3 de 9 de julho de 2008, em acordo com o Parecer CNE/CEB Nº11/2008, tornou-se instrumento para visibilidade do segmento e auxílio na escolha vocacional ao orientar oferta e uniformizar denominações de cursos. Nele estão cursos de capacitação para os setores produtivos e para a inserção no mercado de trabalho,

cuja certificação vincula-se à conclusão do Ensino Médio. Contempla áreas tecnológicas, culturais, ambientais e produtivas em cursos que visam, além da formação do aluno, contribuir à qualificação de professores e referenciar a gestão das instituições pertinentes.

A oferta se dá em caráter concomitante, integrado ou subsequente para os que já concluíram o Ensino Médio. A estes cursos podem se seguir especializações em nível pós-médio. São possíveis saídas intermediárias com certificações parciais, visto que os cursos são pensados modularmente. Em seu lançamento, este catálogo continha 185 denominações de cursos técnicos em substituição aos 2,8 mil anteriormente cadastrados.

A organização dos cursos técnicos se dá em Eixos, estando os de música no Eixo Tecnológico Produção e Design. São eles Técnico em canto, Técnico em composição e arranjo, Técnico em documentação musical, Técnico em fabricação de instrumentos musicais, Técnico em instrumento musical, com distintas habilitações, Técnico em regência, todos com previsão de 800 horas de duração. Os cursos Técnico em produção de áudio e vídeo e Técnico em rádio e televisão, com interface na área musical, voltam-se à área de comunicação e uso de novas tecnologias.

Uma análise deste Eixo revela, além da formação técnica específica, preocupações com ética, normas técnicas, educação ambiental, criatividade, inovação, empreendedorismo e “sintonia com o mercado e as necessidades do usuário” (BRASIL/MEC, 2008). A formação para participação em eventos, mercado em significativa expansão no país, exclui abordagem específica na área musical, visto estar no Eixo Hospitalidade e Lazer. Há indicativos de que os discentes dos cursos técnicos em música atuam como iniciadores musicais, possibilidade que não transparece nos cursos listados. Dada a conjuntura vivenciada frente à Lei 11.769/2008, que propõe a música como conteúdo obrigatório em toda a educação básica, é de se refletir sobre as possibilidades de adequação de cursos técnicos (OLIVEIRA, 2012), considerando a estrutura federativa que concede relativa autonomia às instâncias estaduais e municipais.

A amplitude formativa na área de música está explicitada na tabela de convergência utilizada para as novas denominações dos cursos técnicos. A diversidade das formações agrupadas é grande, implicando currículos diferenciados, diferentes práticas e embasamentos teóricos adequados, a exemplo do Técnico em documentação musical, que abriga os antigos cursos de Documentação e editoração

de partituras, Musicografia Braille e Musicografia digital, que requerem domínio de diferentes softwares, além do código musical convencional.

A análise do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, divulgado em 2010, mostra que os 13 Eixos Tecnológicos foram mantidos, à semelhança do Catálogo de Cursos Técnicos. O Eixo Produção Cultural e Design, contudo, suprimiu cursos voltados à música, que apenas aparece como atuação possível em eventos do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural. Os cursos tecnológicos têm, em média, 1600 horas de duração. Frente ao exposto, é de se investigar o pretendido com a formação na área musical nos diferentes níveis, a possibilidade de novos cursos tecnológicos em música, assim como o papel ocupado pelos cursos de artes na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da Economia Criativa.

O retorno da música às escolas pela Lei nº 11.769/2008 foi regulamentado pelo Parecer CNE/CEB Nº: 12/2013, que traz Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, e pelo Projeto de Resolução resultante, os quais orientam o processo no âmbito das escolas de Educação Básica com ênfase em docentes preparados na linguagem específica. Fica em aberto à escola “IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino” (MEC/CNE, 2013. p 9). As Secretarias de Educação deverão “VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música”; assim como “IX - viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música” (MEC/CNE, 2013. p 10), além de aparelhar e adequar acusticamente os espaços das aulas de música, o que exige investimentos apropriados.

Já as Instituições de Ensino Superior, além de incrementar oferta de licenciaturas e formação continuada, poderão “IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica” (MEC/CNE, 2013. p 10).

O entendimento do presidente da ABEM sobre este inciso é de que “As Diretrizes concebem também a possibilidade de atuação de instituições de formação profissional no processo de qualificação de profissionais para atuar em diversas atividades do ensino de música no contexto escolar” (QUEIROZ, 2014). Os documentos do CNE/CBE sinalizam possíveis parcerias e o necessário

acompanhamento pelos Conselhos de Educação na articulação entre os entes federativos para implementar as ações previstas.

2.5.3.2 O ensino técnico de música em nível médio: trajetões e percalços

Uma pergunta que se impõe é a de como o ensino formal de música, campo tido por vocacionado e tradicionalmente realizado em espaços restritos como os conservatórios ou sequencialmente em aulas particulares modelizadas na relação mestre-aprendiz, adentra a educação profissional em nível médio. Insere-se, desta forma, na Educação Básica, em meio aos desafios da educação para o trabalho e aos processos de desenvolvimento econômico, de sustentabilidade e produtividade, de competitividade, de inclusão social mediante preparação para atividades produtivas e outras colocações pertinentes à educação técnica de nível médio, explicitados em políticas como o PRONATEC, no qual a música também se encontra.

O impacto da ausência da educação musical no Brasil ao longo de mais de quatro décadas distancia possíveis comparações com outros países em que a música, gradual e sistematicamente, é curricular desde as primeiras vivências escolares. Desta maneira, as funções da escola de música podem ser diversas na medida em que as brasileiras, mesmo que dedicadas à educação profissional, arquem com outras demandas como o enriquecimento cultural e complementações formativas do cidadão.

A perspectiva histórica sobre o ensino em música e sua institucionalização é trazida por Vieira (2004) ao discutir o modelo conservatorial, tema que açambarca o ensino voltado à excelência em performance musical, à preparação de virtuosos e concertistas, como preconizado pelo Conservatório Superior de Música de Paris do século XVIII. Nome dado às instituições de caridade italianas do século XVI que desenvolviam atividades artísticas com seus acolhidos, o conservatório afirmou-se em pleno Romantismo do século XIX. As três primeiras escolas de música brasileiras, localizadas no Rio de Janeiro, Bahia e Belém, seguiram seus parâmetros.

A herança musical erudita europeia teve neste lócus enraizamento para conservação e difusão, frequentemente separando prática e teoria em um padrão formativo naturalizado ao longo do tempo. Para Vieira (2004, p.142), “No universo da música, uma escola de música ou um conservatório é o espaço da excelência para uma iniciação legitimada”, no que é reforçada por Pichoneri (2006) que afirma ser este espaço fundamental para a formação do músico, podendo levar à profissionalização. Tem-se, portanto um alto requisito técnico e uma formação de longa duração em um currículo compartimentado. Vieira (2004) reflete que tal modelo liga estreitamente o

conhecimento que dissemina ao período de seu surgimento, cristalizando referências da música europeia dos séculos XVIII e XIX, especialmente quanto à leitura e escrita.

O Conservatório demanda cerca de dez anos para completar a formação proposta, sendo a iniciação musical com frequência precoce, e aposta no dom ou talento dos alunos que conseguem desenvolver-se segundo as exigências da instituição. No dizer de Vieira (2004, p. 144): “O instrumentista bem sucedido vai além, ao ver-se envolvido pelo ideal do virtuose (romântico). Concentra-se no viés do malabarismo em busca da força e da velocidade de execução de repertório do período”. Este padrão de desempenho torna-se sinônimo de “ser musical”, o que pode, em sua antípoda, estigmatizar os que a ele não se adequam, excluídos ou que se excluem do Conservatório. Morato (2009, p. 48) pondera que são características valorizadas advindas do modelo conservatorial a formação precoce que visa detectar talentos e discipliná-los, a dedicação voltada à excelência técnica, requerendo treinamento intensivo e prolongado, formação voltada às técnicas ou práticas aliada a professores orientadores de mérito reconhecido.

Vieira (2004) pondera que o diploma do Conservatório era suficiente para ser professor de música até metade do século passado, mas que após a reforma do ensino superior em 1968, regida pela Lei 5540/68, caso os estabelecimentos de música não submetessem seus currículos às exigências legais, seus diplomas não eram válidos, tornando o exercício docente formal inviável. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1971 transforma os cursos dos conservatórios sem adequação ao nível superior em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, com certificação vinculada ao término da Educação Básica. Tais certificados facultavam docência na própria instituição em nível inicial. O seguimento da carreira docente requeria graduação e pós-graduação. A tendência ao aprimoramento com aulas particulares perdeu espaço frente às exigências legais para inserção no mercado, tornando-se etapa entre o conservatório e a graduação (VIEIRA, 2004).

Em seu estudo sobre o *habitus* conservatorial, Pereira (2013) discute características curriculares ligadas a esta visão de ensino nas escolas especializadas e nos cursos superiores de música, mas também assinala que há indícios de rearticulação que extrapolam mudanças meramente nominais. Há aspectos ideológicos da manutenção do modelo conservatorial no meio acadêmico, como o ensino mestre-aprendiz, a valoração do músico como artista que domina sua arte, sendo o mais indicado para ensiná-la, a aula individual baseada em repertório e métodos que configuram um programa a ser seguido obrigatória e sequencialmente, calcados em música erudita ocidental, a concentração de poder na figura do professor,

a importância da notação e o domínio técnico voltados à performance, levados a cabo por alunos talentosos.

O *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e da hierarquização dos capitais culturais em disputa [...] Desta forma, cria-se uma estrutura curricular de estudo da música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos [...] Quando as “outras músicas” são abordadas no currículo, ou o são por meio a sua excentricidade, ou esta abordagem se dá a partir da lógica erudita (PEREIRA, 2013).

Pereira (2013) acrescenta que o conservatório não é simplesmente reproduzido, mas atualizado em tentativas de reformulações curriculares, embora imbuídas do pensar conservatorial incorporado que privilegia a formação de artistas mesmo quando as trajetórias se destinam à formação docente para a Educação Básica.

Entender o papel da escola especializada que assume a formação para o trabalho por meio de cursos técnicos de instrumento em nível médio passa por tais caracterizações, resolvidas ou latentes, impactando na estruturação do ensino propiciado e nas ações pedagógicas que nela se processam. Este legado se conjuga às políticas públicas educacionais específicas que referenciam prescrições às quais a escola também precisa responder, assim como às demandas reais de seu alunado.

2.6 A educação profissional técnica de nível médio: o papel da escola especializada de música

Dentre os muitos caminhos para uma qualificação em música que favoreça o exercício profissional do instrumentista está a escola de música, espaço que congrega etapas sequenciais para aquisição de técnicas instrumentais e domínio da linguagem musical. Nomeada como escola especializada ou específica de música, conservatório ou academia de música, pode comportar cursos técnicos em nível médio, desde que cadastrado no MEC. Neste atendimento estão conteúdos seguintes aos rudimentos obtidos em cursos livres, básicos e de formação inicial. Para chegar-se ao técnico instrumental em nível médio é preciso trazer bagagem em instrumento específico e algum domínio de teoria, de notação musical e práticas de leitura em solfejo e ritmo.

Com a reforma do ensino superior em 1960, parte das escolas especializadas de música foi incorporada a universidades como seu departamento de música, e parte se manteve autonomamente ligada ao ente federativo correspondente, ofertando cursos iniciais e técnicos. As escolas especializadas procuraram ajustar-se às reformas da educação profissional subsequentes. Com a Lei 5.692/71, que preconizou a profissionalização compulsória no ensino secundário, facultou-se às escolas de

música integrar o ensino técnico profissionalizante, como complemento ao regular, com exigência de certificação de 2º grau, equivalente ao Ensino Médio, para obtenção de diploma de nível técnico. Reflete Hoffmann (2012):

[...] infere-se que o modelo conservatorial ainda prevaleceu no ensino profissionalizante em diversos aspectos: seus cursos mantiveram a mesma duração, sendo apenas subdivididos, mas perpetuando a mesma finalidade; a visão de que é necessária uma extensa formação musical como requisito para o ingresso no curso técnico de música (característica pouco comum aos demais cursos técnicos); a coexistência de cursos para o público infantil, não coerente com o propósito de profissionalização; o aprendizado de música se confunde com a formação profissional, formação geral, formação cultural ou entretenimento. Embora se esperassem mudanças em relação ao perfil de formação dessas instituições, considerando sua “nova” função profissionalizante, o modelo conservatorial continuou prevalecendo como referência na formação dos alunos (HOFFMANN, 2012, p. 21).

O autor pondera que a visão tecnicista condizia às políticas para a educação profissional da época. Os egressos das escolas de música e conservatórios podiam atuar nestes espaços mediante o diploma de técnico, mas necessitavam certificação superior para docência em outros espaços. Com a reforma da educação profissional, expressa no Decreto 2.208/97, os cursos técnicos de música foram reordenados, conformando área técnica específica sintonizada às demandas do mercado e à presença de novas tecnologias, sendo os cursos diferenciados em básicos e técnicos. Separou-se a formação regular e a educação profissional, reforçando a dualidade estrutural da educação brasileira, correspondendo às classes de baixa renda a formação para o trabalho, de cunho assistencialista, e às elites a formação propedêutica para sequência aos cursos superiores (HOFFMANN, 2012).

A tentativa de reversão passa pelo Decreto 5.154/2004, pelo estabelecimento da formação inicial e continuada, da educação profissional técnica de nível médio, com possibilidades de oferta integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio, e pela educação profissional graduada e pós-graduada. Inclui-se a articulação entre educação básica e formação inicial e continuada de trabalhadores, resultando em elevação de escolaridade. Com a Lei 11.741/2008, a legislação sobre educação profissional é alterada, incorporando a Formação Inicial e Continuada - FIC ou qualificação profissional à Educação Profissional e Tecnológica.

A adequação da educação profissional em música neste cenário de mudanças das políticas públicas em educação parece ser lenta, especialmente no que diz respeito aos cursos técnicos de nível médio. À semelhança do detectado por Hoffmann (2012) quanto a ajustes de nomenclatura e poucas modificações reais efetivadas nos cursos no CEP-EMB, tem-se relatos de outras escolas e conservatórios que pontuam dificuldades para conjugar o que todos os documentos, apesar das

diferenças entre os momentos políticos e econômicos, lhes colocam como prioritário: formar para o trabalho, formar para as demandas de mercado, formar o cidadão para o mundo do trabalho. São intuitos diferenciados que perpassam espaço e educação formal, preconizam perfis de egressos e futuras inserções laborativas em meio aos demais cursos técnicos de nível médio de setores produtivos distintos.

Neste sentido, Hoffmann (2012) pondera que somente a Lei 3.857/60, que cria a OMB, delimitou perfis de músicos existentes à época, sem normatizar as escolas de música, embora as referências curriculares indicadas corresponderem às escolas especializadas cariocas. A música foi tratada no bojo das demais artes pela Resolução CNE/CEB 04/99 e entendida como subárea de Artes nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico – Artes, em 2000. Neste documento constam cinco funções e 17 subfunções em Música, cada qual com sua matriz curricular, resultantes de pesquisas junto a especialistas e profissionais da área, validadas em fóruns de trabalhadores, empresários e educadores. Foi sinalizado necessidade de significativa atualização na área musical quanto a novos perfis, a profissionais que dominem linguagens e tecnologias, habilidades e competências voltadas ao mundo do trabalho, que tenham autonomia e condições para gerenciamento de carreira.

Em 2009 foi lançado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sendo os cursos da área de Artes reordenados no Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, com duração mínima de 800 horas/aula. A versão atualizada dos Catálogos, datada de 2012, não modificou os cursos de música. Fundamentado na análise dos marcos legais, Hoffmann (2012, p. 38) coloca que “a reforma da educação profissional, com suas leis, documentos, concepções e referenciais curriculares, significou uma oportunidade, pelo menos em intenções, de rompimento com o modelo conservatorial estabelecido”.

Este momento de possíveis mudanças encontra nos conservatórios e escolas especializadas uma cultura arraigada em que a formação para o mundo do trabalho é pouco definida, sendo mais próximas as ideias de preparação para os cursos superiores e de formação musical ampla. Hoffmann (2012) aponta questionamentos da literatura sobre a suficiência da qualificação profissional técnica em nível médio em música dada a carga horária proposta e as exigências da profissão. Há disparidade entre a valorização da formação nos marcos legais e a realidade pedagógica e sociocultural do país, prevalecendo a cultura da formação profissional atrelada aos cursos superiores e a falta de entendimento das especificidades da formação técnica em nível médio em música.

O ensino de instrumento musical é, de longe, uma das atividades informais mais frequentes, respondendo por boa parte das primeiras inserções profissionais (MORATO, 2009). Tal atividade, contudo, não é prevista curricularmente e o ensino instrumental, no mais das vezes, ocorre de forma reprodutivista, baseado na relação mestre-aprendiz, mesmo em espaços educativos formais. É preciso considerar que cada instrumento musical demanda conhecimentos e processos formativos diferenciados, o que torna cada músico extremamente especializado em seu *métier*.²⁰ A característica eminentemente prática do ensino técnico o diferencia dos cursos instrumentais em nível superior, tidos por mais reflexivos, e da formação pedagógica das licenciaturas (MORATO, 2009). As escolas de música, por sua vez, também são referências culturais em sua circunscrição, favorecendo a presença da comunidade em suas apresentações, as quais costumam reunir professores e alunos.

A escola é organismo vivo e dinâmico que tem dimensões culturais e simbólicas, além da evidente estrutura burocrática, onde interagem diferentes racionalidades. Cunha (2009, p. 25) sintetiza que “a escola é uma organização ‘polifônica’, utilizando várias linguagens como a do serviço público, do mercado, da gestão financeira, da gestão organizacional, dos recursos humanos”. Contradições e diferenças existentes entre os seus atores convergem a uma identidade particular construída no interior de cada estabelecimento, onde são gerados acordos sobre princípios e situação, podendo ou não haver momentos consensuais, que implicam coordenação de ações direcionadas e situadas, buscando um equilíbrio organizacional. Colocam-se na arena, portanto, diferentes poderes e atores, lógicas e procedimentos múltiplos que convergem para sua singularidade.

A escola como modelo estável e uniforme pode ser encontrada no senso comum, mas há que se pensar quão instável de fato é, na medida em que reflete a dinâmica social. Para Cunha (2009), os diferentes termos usados para escola de música indicam esta mutabilidade, especialmente em se tratando das que oferecem cursos livres, que não estão curricularmente subordinadas à LDB e não certificam nos padrões do MEC, mas aproximam-se da educação profissional de nível básico e independem de escolaridade. Este tipo de escola é mais versátil no quê e como se ensina, na acolhida das demandas, podendo adequar seus cursos a diferentes contextos. A importância das atividades práticas permanece, independentemente da ênfase profissionalizante, passíveis da influência conservatorial enraizada no ensino instrumental no país.

²⁰ *Métier*: diz-se da área de trabalho, de atuação; ofício, profissão, ocupação (HOUAISS, VILLAR, 2009)

Ao pesquisar em escola de música privada com cursos livres, Cunha (2009) revela que a diversidade de cursos, atendimentos, faixas etárias e interesses são inerentes e podem apresentar resultados bastante satisfatórios. As escolas de música são reconhecidas como espaços formativos, especialmente aos que seguem aos cursos superiores de música, e também de atuação profissional em educação musical.

Têm-se, atualmente, conservatórios que integram o ensino público de música, a exemplo dos doze estaduais existentes em Minas Gerais. Embora algumas características conservatoriais estejam presentes, como a aceitação da ideia do talento, a busca pelo virtuosismo instrumental em bases eruditas, a separação da teoria e da prática, as aulas individuais no sistema mestre-aprendiz, Cunha (2009) assinala que o modelo conservatorial tem se modificado e se adaptado às transformações sociais e tecnológicas atuais. Desta maneira, não é estrutura estática visto que representações sobre o imobilismo do modelo conservatorial não correspondem às ações de ruptura ocorridas, como as inserções de aulas em grupo, a amplitude dos repertórios trabalhados e a diluição dos limites entre as músicas erudita e popular. Como assinala Pereira (2011), a presença de diferentes mundos musicais articulados se torna norma, e não uma exceção. O papel das escolas especializadas como promotora de cultura se ressalta.

Nas representações da amostra de Cunha (2009), a escola de música responde por múltiplas tarefas formativas, do aperfeiçoamento à profissionalização, da iniciação à preparação profissional correspondente aos cursos superiores. É relevante também o uso do espaço escolar para encontro e produção de música, enfatizando vivências e formações musicais mais amplas do que a propiciada pelas escolas de Educação Básica, preenchendo o que para alguns alunos é uma lacuna formativa. Na escola de cursos livres, as aulas de música também exercem papel terapêutico e de lazer, favorecem a formação de público e experiências multidisciplinares.

A atuação eclética dos professores na escola especializada influencia o que pensam e como conduzem seu trabalho docente (CUNHA, 2009). Ser instrumentista dentro e fora do âmbito escolar é importante, mesmo que não haja conexão imediata com a docência. Os alunos costumam enfatizar admiração pelo professor que toca, desempenho que entre os pares é cobrança tácita. O ensino de execução instrumental é prioritário. É preferível trabalhar em estabelecimentos que garantam benefícios trabalhistas, já que predomina a prestação de serviço como autônomo nas escolas de música privadas, fortemente sujeitas às demandas de mercado e à concorrência. Neste tipo de empresa educativa predomina a racionalidade econômica em termos de custo-benefício e lucratividade, o que impacta em seu funcionamento.

A escola pública de música, por sua vez, lida com o custo-aluno e com o repasse de recursos para o andamento dos cursos, manutenção de espaços e contratação de professores. Cunha (2009) reafirma a escola de música como sistema complexo, uma instituição crivada de incertezas em dimensões entrecruzadas como construção social, cujo entendimento requer visão caleidoscópica. Salaria a autora que as escolas de música privadas encontram-se desvinculadas das discussões que permeiam as políticas públicas. Contudo, pensa-se que estejam atentas às suas decorrências, pois a falta de atendimento em música pelas vias públicas pode impactar direta ou indiretamente na procura por estabelecimentos privados.

Segundo Pichoneri (2006, p. 53) as escolas especializadas são instituições que podem conduzir à profissionalização, mesmo que “em alguns casos, no Brasil, seu diploma não seja reconhecido pelo Ministério de Educação, os conservatórios são fundamentais para a formação do músico e, reconhecidamente, um dos espaços mais legítimos do aprendizado musical”, também relevante ao exercício docente em música.

As escolas públicas de música no país estão ligadas aos diferentes entes federativos. O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, criado em 2008, é ferramenta administrativa informatizada que objetiva cadastrar todos os estabelecimentos de ensino credenciados para oferta de cursos técnicos de nível médio. Por seu intermédio, tem-se a validade nacional dos cursos oferecidos, a legislação sobre o Sistema S e percentual de oferta de vagas em gratuidade, o atendimento por estado, modalidade e carga horária.

Em relatório parcial obtido junto ao SISTEC (SILVA, 2011), foram encontradas 315 entradas nas diferentes regiões brasileiras sobre cursos técnicos ofertados por escolas estaduais e federais no eixo tecnológico Produção Cultural e Design, aí incluídos os cursos de música. Destas, 101 relacionavam-se às artes performáticas, dança, música e teatro, incluindo cursos de apoio a estas atividades e de uso de tecnologias digitais em áudio e vídeo. Com os resultados levantados foi possível compor o seguinte quadro:

Tabela 1: Quantitativo de unidades de ensino públicas por ente federativo por cursos técnicos de nível médio em artes performáticas

CURSO TÉCNICO em	Unidade de Ensino Federal	Unidade de Ensino Estadual/Distrital	Unidade de Ensino Municipal	TOTAL
Dança	3	10		13
Arte Dramática	4	6	1	11
Música	20	24		44

Fonte: Relatório parcial SISTEC (2011)

Na área de música, tem-se a seguinte distribuição de cursos dentro do sistema de ensino:

Tabela 2: Quantitativo de cursos técnicos de música por tipo de curso por tipo de unidade de ensino

CURSO TÉCNICO em	Unidade de Ensino Federal	Unidade de Ensino Estadual/Distrital	Unidade de Ensino Municipal	TOTAL
Canto	5	18		23
Instrumento Musical	7	20		27
Regência	1	5		6
Percussão	3			3
Harmonia e Teoria Musical	1			1
Música	2	1		
Gravação Musical	1			1

Fonte: Relatório parcial SISTEC (2011)

Evidencia-se a predominância do ensino técnico de música sobre as demais artes performáticas, especialmente os cursos de instrumento. Com a adoção da modalidade integrada, adotada por vários Institutos Federais, estima-se que a educação profissional em música continue em ampliação.

2.6.1 Pesquisas em escolas especializadas de música que ofertam cursos técnicos de instrumento em nível médio

Distintos pesquisadores têm trazido questões comuns encontradas em instituições públicas dedicadas ao ensino técnico de música em nível médio, apesar das diferenças regionais. Estevam (2010) investigou a evasão nos cursos técnicos no Conservatório Estadual de Leopoldina e no Conservatório Estadual de Juiz de Fora. O pesquisador reitera que a evasão ocorre nos doze conservatórios mineiros que compõem a rede especializada de música neste estado. Tal fato seria um indicativo para atualização dos cursos, objetivando maior preparo à realidade do mercado de trabalho e estímulo ao alunado. A evasão neste contexto é mascarada pelo fluxo de matrículas novas a cada reinício letivo. Ao confrontar o que há de tradição e as possibilidades de inovação no cenário estudado, tem-se que a análise do ensino propiciado deve passar pelo indivíduo que é agente em seu contexto social, pressuposto crítico “de preparação ao exercício de uma cidadania plena, integrando a formação profissional do aluno” (ESTEVAM, 2010, p. 49).

Embora sejam listados objetivos relevantes à formação para o trabalho no PPP dos Conservatórios estudados, não há descrição de ações para alcançá-los, predominando o repasse e a preservação de conhecimentos cristalizados. As políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação, ao vincular os Conservatórios à Educação Básica, atrelam condições de atendimento que dificultam sua eficácia. Não há política específica para estes espaços, imersos em preocupações técnico-administrativas e quantitativas, em dificuldades de concepção pedagógica, e

insuficiência de recursos, agravados pela pouca comunicação entre as escolas especializadas e a Secretaria de Educação (ESTEVAM, 2010).

O PPP dos Conservatórios, apesar de propor inovações, dista da realidade e das demandas sociais, assim como o ensino ministrado. Há necessidade de mais práticas, de abertura à música popular e introdução de tecnologias adequadas. Isto se deve em parte às políticas conservadoras do governo, desarticuladas da realidade social dos Conservatórios, acarretando ausência de autonomia institucional, o que interfere nos resultados.

Simultaneamente, os docentes se queixam de falta de reconhecimento profissional e de estímulo à formação continuada. Os discentes se frustram pela falta de novos cursos e pelas deficiências dos existentes. A formação para o trabalho e a cidadania não é contemplada na medida em que não são oferecidos cursos consonantes ao contexto social dos Conservatórios. Estevam (2010) conclui por uma distância entre os estratos envolvidos, governo, direção dos conservatórios, docentes e discentes. Sugere a procura por diálogos, o estreitamento entre escola e sociedade e articulações entre erudito e popular em meio à diversidade cultural existente.

Carmona (2010) relata sua experiência na reformulação do curso técnico de Gravação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e discute modificações que as tecnologias têm trazido ao setor e seu impacto nas expectativas dos alunos quanto às trajetórias curriculares. A certificação não é diferencial para atuação, mas a busca pela educação profissional se vincula ao aperfeiçoamento e a novos conhecimentos sobre equipamentos de ponta. O curso oferece disciplinas da área de música, além dos específicos de gravação. Os alunos demandam que tais disciplinas sejam voltadas às práticas laborativas que já desenvolvem e que a elas se agreguem conhecimentos de produção musical, uma vez que exercem múltiplos papéis na realidade de trabalho.

Contudo, equipamentos sofisticados e conhecimentos articulados curricularmente não bastam. É preciso uma atuação docente compromissada, sensível às demandas de conhecimento advindas do mercado. Na medida em que o digital substitui o analógico, em que a interatividade e tecnologias são incorporadas ao cotidiano da indústria fonográfica e ao fazer musical doméstico de muitos alunos, é essencial repensar as competências para uma profissionalização correspondente. O caminho é “a avaliação contínua e a reelaboração da prática curricular fundamentada na relação aluno-curriculo-mercado como fatores importantes na otimização de resultados no âmbito profissional da gravação musical” (CARMONA, 2010, p. 440).

Ao realizar *survey* para conhecimento de perfil dos alunos do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, criado em 2009, Carneiro (2013) afirma que a modalidade integrada requer construção contínua de conhecimentos relacionados sobre os eixos trabalho, ciência e cultura, com incorporação de conhecimentos gerais e específicos. Os cursos de música são cada vez mais oferecidos pelos Institutos Federais nesta perspectiva, com a preocupação de compatibilizar inclusão social pela via profissionalizante e os contextos em que são ofertados.

Cerqueira (2010) traz reflexões de professores de instrumentos sobre adequações necessárias à reestruturação do PPP da Escola de Música do Estado do Maranhão, fundada em 1974. É questão comum aos diferentes núcleos instrumentais a falta de reconhecimento legal da prática docente de técnicos de nível médio, embora esta lhes seja trabalho frequente. A inclusão de conteúdos de Pedagogia do Instrumento tem sido aventada para lidar com tal fato.

Consideradas as características de cada instrumento e de seu ensino, as exigências e possibilidades de estágio e de trabalho, cada núcleo trouxe suas demandas para discussão. O núcleo de piano requereu promover conhecimentos de pedagogia musical e aumentar as apresentações dos alunos, visando experiências e manejo de ansiedade de performance. O núcleo de violão enfatizou as aulas coletivas, efetivas para iniciação e para aperfeiçoamento, as pressões da comunidade por mais vagas e o preconceito contra o ensino individual de música erudita, etapa formativa necessária tida erroneamente por procedimento elitista. O núcleo de cordas pontuou a concomitância do trabalho e estudo entre seus alunos, os quais não buscam necessariamente profissionalização. O núcleo de música popular demandou adequação curricular às práticas próprias da área. As disciplinas teóricas são essenciais na formação do músico popular desde que tenham foco adequado. O núcleo de canto assinalou a falta de pianistas acompanhadores, pois os técnicos em formação não dominam suficientemente a função. Facultar língua estrangeira aplicada para os alunos também é um desafio, pois não há contratação de professores de Letras pela instituição devido a sua vinculação com a Secretaria de Cultura. O núcleo de metais e madeiras sinalizou que as boas possibilidades de trabalho para seus alunos dificultam o trabalho pedagógico, pois estes se dedicam a eventos e grupos de música folclórica em detrimento dos cursos. Os docentes precisam flexibilizar o repertório e aproximá-lo da prática profissional discente (CERQUEIRA, 2010).

Deste apanhado depreendem-se especificidades instrumentais vinculadas a contextos pedagógicos, laborativos e suas interseções. A introdução de pedagogia dos

instrumentos nos currículos é uma forma de lidar com uma “falha na legislação do ensino de Música. As habilitações em Performance Musical são consideradas conhecimento técnico pela lei, porém o ensino é uma alternativa importante de atuação para instrumentistas” (CERQUEIRA, 2010, p. 331). Neste sentido, as práticas e experiências docentes fornecem substrato para criação de novos métodos.

Os cursos técnicos de nível médio de instrumento da Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA e seu PPP, datado de 2006, foram revisados criticamente, tendo por base os Referenciais Curriculares. Neste contexto, Queiroz (2010) discute um alinhamento às proposições legais, dentre elas uma maior amplitude formativa. Assinala que a lei sozinha não realiza mudanças, assim como o PPP não altera magicamente práticas pedagógicas. Currículos são confeccionados em uma trama temporal que também se modifica e com ela, o próprio PPP. Este ir e vir das práticas à legislação e aos documentos da instituição é que trazem dinamicidade às alterações que os cursos técnicos requerem.

Para discutir as reformulações curriculares desejadas na EMUFPA é preciso reconhecer suas características e seus desafios face às identidades institucionais que assume (CONTENTE, 2011). Sendo tradicionalmente um conservatório e tendo se tornado escola técnica vinculada à universidade, é regida por diferentes fóruns administrativos, em regulação compatível com tais hierarquias. Desta forma, integra a Rede Federal de escolas de Educação Profissional, respondendo ao MEC, ao CNE e ao Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - CONDETUF.

As funções da escola também são diversas, visto enraizar-se no modelo conservatorial e trazer contradições entre o tradicional e a atualização. Ao incorporar novas práticas e novas músicas, estas são relidas e analisadas segundo o ensino tradicional de música, dissociadas do meio sociocultural que as produzem e de sua forma de execução. A adequação curricular dos cursos técnicos de nível médio, sujeitos à legislação da educação profissional, se depara com a complexa conjugação entre herança conservatorial, formação humanística e profissional e o ambiente da educação formal. A inserção de recursos tecnológicos é um dos desafios postos a esta escola. Também é desafiador o entendimento do que seja profissional em música, visto a regulamentação pouco delimitada e a inserção laborativa prescindir de educação formal (CONTENTE, 2011).

Ao analisar o currículo do Curso Técnico em Música do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, Oliveira (2010) coloca a mão dupla

existente entre práticas e projetos pessoais do alunado e a formação técnica que eles obtêm na educação formal e em outros espaços. A Educação Profissional abrange as ideias de trabalho, competência, qualificação profissional e formação continuada para dar conta das modificações do mundo do trabalho, traduzindo-se em itinerários formativos não redutíveis a meros treinamentos.

O curso de música nesta instituição voltou-se na década de 70 à preparação para a Graduação, desvinculado das demandas locais e baseado em um tronco comum para as distintas habilitações, apoiando-se na Lei 5672/71. Entre 1984 e 1987, incluíram-se matérias pedagógicas, visto ser o curso direcionado ao Magistério; após este período, manteve-se Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Em função da LDB Lei 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer CNE/CEB 16/99 e a Resolução 04/99, os cursos e seus objetivos foram repensados, sendo os Conservatórios Mineiros regulados pelas leis estaduais. OLIVEIRA (2012) coloca:

De 2006 a 2008, a disciplina Prática de Ensino passou a se chamar Prática Profissionalizante com a finalidade de tirar o foco da formação de educadores para formar músicos para ocupações definidas pelo mercado de trabalho. A partir de 2009, a disciplina aparece novamente com o nome de Prática de Ensino, porém tem-se dado pouco espaço para o desenvolvimento de atividades de estágio voltadas para a docência, uma vez que o próprio Catálogo dos Cursos Técnicos não menciona as competências para o ensino (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

A inclusão de disciplinas como *Leitura à primeira vista*, *transportes e acompanhamento*, *Laboratório de Informática*, e *Prática de ensino* se aproxima do mundo do trabalho. Também foram acrescentadas *Éticas e Normas Técnicas*, *Produção Cultural e Empreendedorismo*. Contudo, a grade curricular se manteve em quatro anos, diferentemente do preconizado pela legislação. Houve adequação curricular, diminuindo gradativamente a carga horária entre 1999 e 2009, mas que “ainda falta uma reflexão sobre uma formação profissional do músico que seja crítica e inovadora para um mercado em mudanças, promovendo real interação entre o profissional e a sociedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 1376).

O mercado de trabalho é concebido como “o relacionamento entre aqueles que oferecem o trabalho como músicos e aqueles que procuram o produto musical ou serviços ligados à música em época e lugares determinados” (OLIVEIRA, 2012, p. 50). Neste sentido, o músico é trabalhador contextualizado, que sofre pressões como os demais, sujeitando-se a demandas, sazonalidades, sucessos e instabilidades econômicas. Alternativas como a manutenção de uma rede de contatos, a formação continuada e o exercício de diferentes atividades são buscadas para melhor colocação. O mercado de trabalho se configura como campo formativo e de atuação

simultaneamente, em ações e processos, ressaltando-se que o domínio instrumental não é, no mais das vezes, suficiente à inserção laborativa.

A reforma da Educação Profissional acarretou dois impactos sensíveis, sendo o primeiro uma redução de pessoal qualificado motivado por contenção de gastos, e o segundo, o referencial de competência aplicado ao currículo, atrelado à preparação para o trabalho. Neste sentido, Oliveira (2012) pontua que:

Há intensa necessidade de formar profissionais qualificados que irão atuar na preparação de músicos sob esta abordagem. Enquanto o Estado não assume a qualificação dos professores de forma mais contundente, o currículo se organiza de forma apressada e muitas vezes sem compreensão devida da realidade local (OLIVEIRA, 2012, p. 92).

A competência para ensinar não foi contemplada em nenhum documento relativo ao ensino técnico em nível médio, e os cursos não explicitam tal objetivo. Contudo, não há proibição ao preparo para ensino em âmbito não formal. Oliveira (2012) pondera que os egressos pesquisados atuavam como professores antes de seu ingresso nos cursos técnicos e que buscavam mais informação para o exercício desta atividade. A inserção de objetivos pedagógicos no currículo é forma de coadunar realidade do aluno e de trabalho com a formação oferecida. Esta deve contemplar competências que não se voltem exclusivamente à competitividade, mas às necessidades dos sujeitos para promover-lhes autonomia e pensamento crítico. Dentre as competências citadas pelos egressos como necessárias profissionalmente, Oliveira (2012) salienta as ligadas à tomada de decisões, de gestão e realização de trabalhos integrados, ética, criação e performance, incluindo o uso da tecnologia.

Correia (2011) aborda os sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio, relatados pelos alunos do Centro de Educação Profissional Walkíria Lima, da cidade de Macapá. O Estado do Amapá não oferece cursos superiores de música, o que acarreta falta de profissionais qualificados e habilitados para atuar em espaços formais de ensino, como o CEP por ela pesquisado, transformado em escola profissional mediante ato administrativo do governo local.

Segundo Correia (2010, p. 162), “Os efeitos das políticas educacionais adotadas em todo o país pelos sistemas públicos de ensino têm tido implicações nas instituições de ensino de música que são vinculadas a esses sistemas”. As demandas formativas aliadas às de mercado indicam não ser mais suficiente a exclusiva preparação técnica, e que a formação profissional é heterogênea. Na implantação de cursos técnicos nesta instituição não houve participação direta dos alunos, donde a necessidade de conhecer suas expectativas, interesses e trajetórias formativas.

Carmona (2012) pesquisou, por meio de entrevistas com sete alunos e egressos, a relação entre formação oferecida pelo Curso Técnico em Instrumento da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o mercado de trabalho. Detectou que conteúdos assinalados pela literatura e pelos marcos legais atinentes ao segmento como imprescindíveis aos trabalhos emergentes para a área musical não são contemplados curricularmente. A formação técnica voltada ao instrumento é assinalada pelos sujeitos como parte do requerido em seus trabalhos.

A procura por cursos técnicos instrumentais em nível médio se dá em função de qualificação para profissionalizar-se, pela necessidade de aperfeiçoamento para melhores colocações profissionais. Carmona (2012) afirma que a amplitude dos conhecimentos oferecidos, o contato com a música instrumental e especialmente as práticas coletivas são pontos positivos da educação formal, assim como o aprimoramento da percepção e o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre o conhecimento adquirido. A escola foi sinalizada como espaço de amostragem de competências que viabilizam trabalhos ainda no período de formação. Os alunos demandam ensino sobre relações entre música e comércio, mercado e empreendedorismo, com intento de criar espaços de atuação sem restringir-se aos já existentes. Tem-se que

Além de tocar, é preciso ser um empreendedor. É preciso também, saber conviver com a desvalorização e a instabilidade da profissão, preparar-se para ficar velho e ser dispensado do mercado, ter boa desenvoltura de palco, ter responsabilidade, saber correr atrás de emprego, ser polivalente, encarar (pre)conceitos. Destes, o único incluso no currículo do Curso Técnico, segundo análise documental e a voz dos participantes, é a preparação para o palco (CARMONA; RIBAS, 2012, p. 834).

Carmona (2010, 2012) pontua que novas tecnologias nas escolas especializadas de música precisam fazer par com orientações que favoreçam sua aplicação pelo egresso, como no caso do músico de estúdio, cuja atividade exige técnicas de execução e percepção diferenciada para gravações. É necessário trazer aos alunos dos cursos técnicos conhecimentos de produção de shows e espetáculos, os recursos midiáticos disponíveis, as leis de fomento à cultura, técnicas para elaboração de projetos e para inserção no mundo do trabalho. Empreendedorismo e multidisciplinaridade deveriam ser introduzidos nos currículos da educação profissional de nível médio, além da formação tradicionalmente voltada ao músico instrumentista, para que este “pudesse transitar no mundo do trabalho não apenas tocando” (CARMONA, 2012, p. 548).

Pimentel (2011a) tem se dedicado às relações entre formação recebida e mercado de trabalho sob a ótica dos egressos do Conservatório Estadual de Música

Lorenzo Fernández, localizado em Montes Claros, o maior dos doze conservatórios mineiros. Suas pesquisas evidenciaram evasão escolar de 62% para os cursos técnicos de nível médio. O perfil predominante do egresso é feminino, solteiro, com idade entre 15 e 25 anos. Os cursos, anuais e com grade curricular fechada, tem três anos de duração nas habilidades canto e instrumentos musicais.

A evasão escolar detectada é discutida à luz da complexidade atual e do pouco tempo disponível para uma atividade que requer muita dedicação. Pimentel (2011a) discorre sobre a rigidez e o tradicionalismo das instituições formadoras, sobre a instabilidade de emprego na área musical frente às transformações do mundo do trabalho. Neste contexto, busca entender as expectativas de 33 egressos em termos de formação humana e de profissionalização. Semelhantemente a Estevam (2010), assinala que a desatualização pedagógica e a metodologia tradicional dos conservatórios mineiros podem impactar na evasão detectada. A prática instrumental se mostra supervalorizada e os cursos técnicos são vistos como preparação ou complemento à graduação, “perdendo seu objetivo de preparar para o mercado de trabalho” (PIMENTEL, 2011a, p. 1588). É preciso superar o tecnicismo e a pedagogia tradicional para propiciar uma educação musical e profissional consonantes à realidade e contextos de inserção. Portanto, não se trata de formar músicos sintonizados às demandas de mercado, mas cidadãos conscientemente atuantes e transformadores sociais.

Há um número crescente de ingressantes nos conservatórios que procuram aperfeiçoamento em função de suas atuações em igrejas. São motivos para entrar no Conservatório o gosto pela música, a continuidade de estudos na área e, por último, a profissionalização. A maior parte dos alunos não deseja profissionalizar-se. Os alunos entendem que o mercado é restrito e desvalorizado, sendo que 66,7 da amostra não soube indicar trabalhos na área no mercado local. O magistério é visto como a melhor colocação possível, embora os graduados concorram pelos mesmos espaços de trabalho. Desta forma, “os cursos técnicos tem que buscar uma independência dos cursos de graduação e não serem uma extensão destes” (PIMENTEL, 2011a, p. 1595). Uma maior aproximação às realidades discentes se faz urgente, assim como a capacitação docente para realizá-la.

Pimentel (2011b) traz sua positiva experiência docente na disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” neste mesmo conservatório, justificando a necessidade de trazer novos conhecimentos frente ao mercado competitivo e incerto que se coloca aos técnicos em música em nível médio, especialmente em uma região que, reconhecidamente, não possui corpos profissionais estáveis, públicos ou privados, ou

posto fixo de trabalho em execução musical. A disciplina “Empreendedorismo” é obrigatória desde 2009 em todos os cursos técnicos do governo estadual. Relata que os egressos eram absorvidos pela própria instituição antes da exigência de licenciatura pela legislação, o que não mais se dá.

A distribuição e a circulação dos produtos artísticos requerem técnicas específicas que vão além da expertise instrumental. Quanto mais complexo for o sistema cultural no qual o profissional atue, maior a necessidade de equipe e de bom funcionamento em gestão e organização cultural. Desta forma,

A relutância de se olhar a música como um produto comercial vem de um pensamento intrincado, em grande parte dos artistas, de se viver a ‘arte pela arte’. Muitos ainda pensam que a profissionalização e adaptação às novas propostas do mercado podem trazer uma desconfiguração do produto artístico (PIMENTEL, 2011b).

A variabilidade da demanda, a produção por projetos, as pressões por diferenciais inovadores e as características do processo criativo convergem para empregos contingentes e descontínuos. Desta maneira é preciso desenvolver características e ações empreendedoras e discutir o real cenário de trabalho para abrir possibilidades laborativas além da execução instrumental, o que coincide com as intenções de alunos que não desejam se dedicar à performance. Um dos frutos desta disciplina tem sido a realização de projetos e propostas junto aos órgãos de fomento na alçada governamental.

Para adentrar este mercado, onde a oferta é maior que a procura, é necessário que o músico compreenda sua música como um produto capaz de gerar renda e lucro. Vivemos num complexo mundo capitalista onde as relações são de troca, e no mundo dos negócios devemos viver segundo a sua lógica. Se agirmos honestamente conosco e com os outros não estaremos desvirtuando a nossa arte e sim fazendo com que ela seja conhecida e reconhecida no cenário cultural (PIMENTEL, 2011b).

Um ano e meio após a pesquisa com os recém-formados nos cursos técnicos de canto e instrumento pelo CEMLF. Pimentel (2012b) aplicou questionário à mesma amostra e constatou que para 70% dos egressos os cursos preparavam melhor para atuação docente na área, o que não é seu objetivo. Dentre todos os egressos, 55% consideravam-se aptos ao exercício profissional como docentes, 52% como instrumentistas/cantores de música erudita, enquanto 15% não se pensavam preparados para nenhum exercício profissional com música. Os egressos mudaram sua visão do mercado ao saírem do Conservatório, sendo que 39% atuavam como voluntários em grupos da própria escola ou em igrejas e 25% ingressaram no mercado como docentes, como performers e como produtores culturais. A insatisfação financeira dos egressos que são voluntários remunerados era grande, embora indicassem resultados pessoais positivos.

Pimentel (2012b) reflete que a desvalorização do mercado cultural regional e a falta de espaço para exercício profissional se somam à inadequação formativa frente às atuais exigências do mercado de trabalho. Para maior efetividade, faz-se necessária uma reformulação curricular e novos focos formativos, desenvolvendo práticas empreendedoras e projetos em parcerias públicas e privadas, para ampliar o sistema cultural da região.

Ao comparar suas pesquisas, Pimentel (2012b) explicita que, além das características do mercado de trabalho e da herança tradicionalista dos conservatórios mineiros, a clientela é desinformada acerca das finalidades dos cursos técnicos. Agrava-se a situação por haver na região apenas um curso de Licenciatura em Música. Nesta conjuntura, tende-se a desvirtuar a característica profissionalizante dos cursos técnicos de nível médio, voltados à formação de instrumentistas e cantores. Apenas 9% dos egressos têm a performance como objetivo profissional. Pimentel (2012b) conclui que dos 120 ingressantes em 2008, 62% evadiram e 27,5% concluíram os cursos, mas apenas 6,7% trabalhavam na área de formação em 2010. Tais dados indicam ser preciso flexibilizar currículos para coadunar os cursos às necessidades da região e ampliar seu sistema cultural.

Dados esclarecedores são trazidos pela Oficina de Empreendedorismo da IV Mostra dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, que promoveu discussão acerca do mercado de trabalho existente nas cidades que sediam os conservatórios. Foram detectados confrontos entre os paradigmas da educação profissional voltada à amplitude formativa do músico-cidadão, os modelos tecnicistas incrustados nas escolas especializadas e as emergências do mercado de trabalho, especialmente quanto a novas tecnologias. Há dificuldades em compatibilizar cursos técnicos, realidade social e cultural da região, além da profissionalização tardia que ocorre na área musical (PIMENTEL, 2013).

Neste mesmo fórum foi assinalada a ausência de representatividade dos músicos enquanto classe trabalhadora, que assegure melhor comunicação com a sociedade e o poder público, o que poderia ocorrer mediante cooperativas e associações. Ser chamado para tocar “por amor à música”, fato frequente, revela incompreensão social quanto à profissionalização da atividade. A falta de retorno financeiro é uma constante. Das dez orquestras existentes nas cidades participantes uma paga cachês aos músicos e duas oferecem bolsas de estudos. A sustentabilidade cultural é crucial, mas ainda dista destas instituições formativas e de suas cidades, embora haja expansão no mercado de música em outros tipos de trabalho que não a execução instrumental (PIMENTEL, 2013).

Por ser produto intangível, a música parece estar à margem das leis de mercado, mas é produto derivado de trabalho exigente e de formação profissional longa. A empregabilidade na área não tem acompanhado o crescimento da formação profissional em música e não há possibilidades de inserção para todos os músicos, sendo ainda o Estado o agente financiador central na área de cultura. A solução tem sido a pluralidade de trabalhos para obter renda mais satisfatória. Pimentel (2013) discute a sustentabilidade da área, viável na medida em que o setor cultural seja entendido como relevante ao desenvolvimento nacional.

As pesquisas aqui trazidas revelam problemas e necessidades comuns à EPTNM em instrumento em diferentes escolas especializadas. As soluções parcialmente encontradas ainda se restringem a alterações curriculares que parecem não dar conta da realidade do mercado de trabalho e da demanda presente. Sinaliza-se fortemente a atividade docente como alternativa laborativa e a carência de intervenções no mercado em prol da sustentabilidade da área cultural, o que revela falta de políticas públicas que aliem educação, cultura e trabalho.

PARTE 2

3. AS PESQUISAS

Várias vozes, tratadas entre si com os mesmos direitos, transcorrem uma ao lado da outra e são ligadas harmonicamente umas às outras, de tal modo que cada progressão de uma tem em consideração as outras e, por isso, está submetida a regras determinadas (WEBER, 1995, p.107).

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira, de cunho exploratório, compôs-se de um Grupo Focal com professores de escola especializada em música e um *survey* com candidatos aos cursos técnicos de nível médio em instrumento, cujos resultados foram apresentados para qualificação do projeto de pesquisa. A etapa de aprofundamento, baseada nos resultados da primeira, incluiu entrevistas com coordenadores e gestores da escola estudada, além de empregadores atuantes no mercado de trabalho local. Ainda nesta etapa realizou-se *survey* com egressos dos cursos instrumentais. A pergunta norteadora foi: como os distintos atores do CEP-EMB percebem a articulação entre a formação profissional propiciada nos cursos técnicos de instrumento musical em nível médio e a inserção laboral de alunos e egressos?

Para contextualização dos achados manteve-se o pano de fundo das políticas públicas voltadas à educação profissional. Foram suportes teóricos para discussão o processo de profissionalização, as pesquisas da área de educação musical que tangenciam o tema, realizadas em escolas especializadas brasileiras e organizações internacionais, e as contribuições da Economia Criativa.

3.1. O Lócus de pesquisa: o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

À semelhança de outras escolas especializadas, o CEP-EMB deve-se ao somatório de iniciativas pessoais e oportunidades conjunturais. O reconhecimento dos esforços e do idealismo de pioneiros da educação musical brasileira nem sempre foi tardio, tendo alguns deles recebido homenagens ainda em vida por sua contribuição à área e à educação profissional em música. O fundador do CEP-EMB, o educador musical Levino Ferreira de Alcântara, nascido em 1922 e falecido em 2014, é um deles (GONÇALVES, 2014).

Com larga experiência musical, herdeiro da tradição do canto orfeônico e aluno de Villa-Lobos, o Maestro Levino, como era respeitosamente chamado no meio musical, chegou a Brasília em 1957 e ingressou posteriormente na Fundação Educacional do Distrito Federal. Em 1963, agregou atividades já existentes conduzidas por ele e por músicos como o Maestro Reginaldo Carvalho, e fundou o Madrigal de Brasília, grupo vocal profissional que completou 50 anos de atividades em 2013. Aliando-se às discussões de professores da rede de ensino da Fundação Educacional do DF, este grupo foi o núcleo que arregimentou recursos e influências para construir a Escola de Música de Brasília por meio de apresentações em escolas, órgãos públicos e eventos governamentais. Desta forma, a música visível e presente tornou-se argumento vivo para a concretização da escola.

Segundo a Resolução nº 33-CD/FEDF, de 10 de dezembro de 1971, a Escola de Música de Brasília tornou-se unidade do então Departamento de Ensino Médio. A Escola de Música data de 1964 e o Maestro Levino esteve a sua frente até 1985, quando se iniciaram alternâncias entre períodos de indicações da mantenedora e outros de eleições para o cargo de diretor, em conformidade à legislação vigente. A construção da sede definitiva da Escola de Música de Brasília ocorreu somente em 1974.

O detalhado relato do histórico do CEP-EMB construído por Matos e Pinheiro (2007) incorpora análises documentais e entrevistas com os diferentes gestores da escola. Nele são ressaltados percursos curriculares, adequações administrativas e pedagógicas, mudanças de perfil de atendimento e de prioridades formativas ao longo da existência do CEP-EMB, além de implementos patrimoniais executados. Hoffmann (2012) pondera que às trocas de direção corresponderam alterações administrativas e pedagógicas marcadas pelas concepções dos que assumiram tal cargo. A primeira modificação estrutural ocasionada por instância superior à própria escola ocorreu

quando da sua adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, ocorrida em 1999.

Criada com foco na música erudita, coral e orquestral no modelo dos conservatórios, a escola ampliou seu atendimento e incorporou demandas pelo ensino de Música Popular em meados da década de 80. Posteriormente, e em diferentes gestões, os cursos de tecnologia em música e áreas instrumentais como percussão e Música Antiga, entre outros, também se estabeleceram. De acordo com a visão dos diferentes gestores houve substituição de ênfase nas práticas instrumentais coletivas, deslocando a prioridade das orquestras estruturadas por níveis de dificuldade para as práticas de música de câmara, que passaram a comportar agrupamentos diversos (MATOS e PINHEIRO, 2007). Houve eventuais retomadas das atividades de grandes grupos, corais, orquestra e banda, sem equiparar-se às proporções iniciais.

A partir de 2000 e ao longo de seis anos, a escola tomou parte do PROEP, mediante Convênio de Investimentos nº 189/99 – PROEP, de 08 de dezembro de 1999. Para tal, atualizou e registrou os programas dos 36 cursos técnicos oferecidos, conforme delimitação da LDB, Lei 9394/96 e do Decreto 2.208/97, segundo Parecer nº 195/2001-CEDF, Processo nº 082.020100/99 (SEDF/CEP-EMB, s.d.). As práticas pedagógicas anteriores tinham por suporte apenas regimentos internos e planos de cursos limitados a listagens de conteúdos e repertório. Com tais modificações, a escola passou a chamar-se Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, segundo Portaria nº 129-SE, de 18 de julho de 2000, sendo a primeira escola técnica de música a aderir ao PROEP (HOFFMANN, 2012).

Os Cursos Internacionais de Verão – CIVEBRAs, criados por Levino de Alcântara, tornaram-se marcantes tanto para alunos e profissionais que buscam aperfeiçoamento e diferentes aportes pedagógicos, quanto para a comunidade brasiliense, visto que as apresentações públicas possibilitam conhecer trabalhos de músicos renomados, contratados para atender a clientela dos cursos. Segundo Bastos (2010, p. 41), o CIVEBRA é “uma das maiores vitrines da Escola de Música de Brasília”. Contudo, o gerenciamento do CIVEBRA e os altos montantes gastos têm gerado cobrança cada vez maior da comunidade acadêmica e civil por transparência nos processos de realização do evento (TCDF, 2010). Note-se que a organização do 36º CIVEBRA, acontecido em 2014, ficou exclusivamente a cargo da SEDF, sem participação administrativa do CEP-EMB.

No tocante à formação e contratação de professores, são seguidas as exigências da LDB, mediante seleção pública de licenciados ou bacharéis com

complementação pedagógica, inclusive para contratados em regime temporário (MATOS; PINHEIRO, 2007). O CEP-EMB oferece cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos básicos sequenciais, musicalização infantil e 36 modalidades de cursos técnicos em nível médio. O ingresso de candidatos se dá mediante sorteio ou teste, após publicação de Edital específico.

O CEP-EMB vinculou-se inicialmente à SE/DF, então Fundação Educacional do Distrito Federal, como escola diferenciada no organograma da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Desde 23 de agosto de 2012 está diretamente subordinada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, respondendo à SUBEB, Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Por sua especificidade, também integra a Rede de Escolas de Educação Profissional da SE/DF, da qual fazem parte o CEP Ceilândia, o CEP Escola de Música de Brasília, o CEP Saúde de Planaltina, o CEP Escola Técnica de Brasília e o Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional CEMI - Gama.

Ao longo desta pesquisa houve alterações do CEP-EMB quanto à gestão, ao provimento de recursos orçamentários e quantitativos de alunos e professores. Apresenta-se inicialmente o contexto da primeira etapa de investigação, realizada em 2011-2012. Ao final deste item são consideradas as modificações ocorridas entre 2012-2013, período de realização da etapa de aprofundamento.

O CEP-EMB atende à comunidade brasiliense e oferece cursos básicos infantis, juvenis e para adulto, cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio. O ingresso se dá mediante sorteio ou prova específica para o instrumento pretendido. À época da pesquisa exploratória, a APAM do CEP-EMB realizava módulos pontuais de curta duração neste espaço como cursos de extensão pagos, ministrados por docentes que não integravam o atendimento regular. A escola contava com 238 professores, sendo que 140 se dedicavam exclusivamente ao ensino instrumento musical. Havia um contingente de 1841 alunos regulares no total.

Os cursos técnicos cobrem 36 habilitações entre instrumentais, musicografia digital, áudio/gravação e musicografia Braille. Há um setor aparelhado para empréstimo de instrumentos aos alunos, a instrumentoteca, que à época era mantida parcialmente pela comunidade via APAM. Conta-se com biblioteca e musicoteca, onde está o acervo de partituras da escola. Os cursos técnicos atualmente possuem carga horária de até 1600 horas, o equivalente a oito semestres de duração, aos quais se somam mais seis semestres de curso básico.

Os atuais diretor e vice-diretor são professores da escola, indicados pela Secretaria de Educação por serem cargos de confiança e ainda não estar em vigor legislação que possibilite eleições diretas para seu preenchimento, o que é antiga reivindicação do Centro de Educação Profissional. O Projeto Político Pedagógico, em vias de homologação, foi fruto de intenso esforço da atual direção no sentido de consultar diretamente, mediante questionário, todos os segmentos da comunidade escolar, diferindo de estratégias anteriores de elaboração a portas fechadas ou somente por representação. A presença do Conselho Escolar tem sido determinante para os rumos da escola enquanto fórum decisório.

Os dados aqui trazidos foram disponibilizados pelo Núcleo de Informática Aplicada (NIA) e pela secretaria da escola. Foi necessário consultar material impresso, o “arquivo morto” e fichas individuais de alunos para tais levantamentos, além do Livro de Registro de Diplomas. A base de dados requer atualizações e não há, no momento, desenvolvedor disponível ou mesmo técnicos para suprir as carências de informação.

No segundo semestre de 2011, havia 231 alunos nos cursos técnicos, sendo 1% abaixo dos 15 anos, 26% na faixa de 15 a 19 anos, 25% entre 20 e 24 anos, 24% entre 25 e 30 anos e 24% acima de 30 anos. A média etária foi de 26,8 anos.

No item escolaridade, obteve-se que 3% ainda estão com o nível fundamental incompleto, 15% tem nível médio incompleto, 27% nível médio completo, 30% nível superior incompleto e 25% nível superior completo, predominando entre os alunos o nível superior, em curso ou finalizado. Do total de alunos do curso técnico, 23,4% também cursam Bacharelado ou Licenciatura em Música na Universidade de Brasília e apresentam, semestralmente, a comprovação de rendimento acadêmico para equivalência e liberação de disciplinas.

Em relação ao local de moradia, o NIA apresentou 257 registros de alunos matriculados no segundo semestre de 2011, número este divergente da listagem de levantamento de escolaridade, que foi de 231. A explicação é que nesta última não se incluíram alunos em trancamento. Detectou-se que 50,6% residiam na Região Administrativa de Brasília, 45,5% no entorno, as chamadas cidades satélites, e 3,9% fora do DF. Praticamente metade dos alunos dos cursos técnicos mora fora do Plano Piloto, onde se encontra o CEP-EMB. Predominam as regiões administrativas situadas ao sul de Brasília.

Tabela 3: Alunos matriculados no CEP-EMB por situação acadêmica

ANO	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NO CEP (BÁSICO E TÉCNICO)	TOTAL DE ALUNOS NO CURSO TÉCNICO	FORMADOS (LIVRO REGISTRO DIPLOMAS)	INGRESSOS NO CURSO TÉCNICO	EVADIDOS DO CURSO TÉCNICO	TOTAL DE EVADIDOS E TRANCADOS (BÁSICO E TÉCNICO)
2008/II	1625	315		67		
2009/I	1856	327	15	70	9	211
2009/II	1873	299	22	59	20	322
2010/I	1847	312	27	79	19	301
2010/II	1794	262	20	85	13	317
2011/I	1781	208	18	32	17	335
2011/II	1841	231	31	50	18	305

Fonte: Núcleo de Informática Aplicada CEP-Escola de Música de Brasília

A etapa de aprofundamento foi realizada em 2013, período em que os gestores anteriormente indicados pela SEDF mantiveram-se nos cargos após pleito, legitimados pela comunidade para um mandato tampão, finalizado ao início de janeiro de 2014 com a posse de novos gestores também eleitos. A APAM foi encerrada sob recomendação da Unidade de Controle Interno do GDF/Secretaria de Estado de Educação (GDF/SE/UCI, 2013), sendo instituído o Caixa Escolar para recebimento de recursos. O novo Regimento Interno do CEP-EMB foi discutido e aprovado em Assembleia Geral, sendo sinalizada a próxima etapa de feitura do PPP, pós-diagnóstico. Os cursos de Formação Inicial e Continuada tiveram início e os primeiros pós-técnicos foram articulados. Os itinerários formativos dos cursos técnicos foram intensamente discutidas e aguardavam formatações finais. No início de 2014 estavam listados 297 professores para atender 2.417 alunos, dos quais 258 frequentavam os diferentes cursos técnicos de nível médio (CEP-EMB, 2014). O Núcleo de Informática Aplicada continuava a descoberto. A Diretoria de Educação Profissional passou a chamar-se CEPROF, Coordenação de Educação Profissional. Por sua vez, o nome da escola foi alterado, mediante determinação da SEDF, para Centro de Educação Profissional – Escola de Música Levino de Alcântara.

3.1.1 O CEP-EMB em análise: do Projeto Político-Pedagógico às contribuições de seus professores-pesquisadores

O movimento de atualização do CEP-EMB e de alinhamento com as demais escolas técnicas públicas passa pelo fortalecimento da gestão democrática, pela confecção participativa do Plano Político Pedagógico, pela reformulação curricular dos níveis técnicos de nível médio e do Regimento Interno da escola, conduzidos entre 2011 e 2013. Para formalizar o Projeto Político Pedagógico do CEP-EMB efetivou-se pesquisa junto aos segmentos da comunidade escolar, conduzido inicialmente pelo Conselho Escolar. Os resultados embasaram um detalhado diagnóstico formatado

como PPP CEP-EMB 2012, publicado em dezembro de 2011. Nele se coloca como Missão:

Promover a educação musical, a formação para o trabalho e a vida em sociedade com seus desafios modernos, em um ambiente favorável ao diálogo, à participação e ao pluralismo de ideias, de modo que floresçam as atividades artísticas e criativas no CEP-EMB, pela organização de esforços coletivos em benefício dos alunos (GDF/SE/CEP-EMB, 2011, p. 17).

Uma análise dos dez objetivos institucionais listados no item “Compromissos a realizar” evidencia quatro grandes frentes trazidas pela comunidade escolar: preparar profissionais para o mercado quer instrumentistas quer professores de instrumento/música, preparar músicos-cidadãos em uma visão formativa mais ampla, preparar cidadãos com maior autonomia, adquirida ao desenvolver sua própria musicalidade, e compatibilizar questões metodológicas aos interesses da comunidade, seja respeitando diversidade e bagagem dos alunos, seja adequando conhecimentos teóricos e práticos. Chama a atenção a conjugação entre formação como instrumentista e a docência, visto que o técnico de nível médio não tem aval legal como professor na Educação Básica, nem formação pedagógica voltada ao ensino em outros espaços. No item “Marco Filosófico-opinião da comunidade”, assinala-se que

Um bom músico não é necessariamente um bom professor. Os professores de instrumento deveriam ser pedagogicamente capacitados (GDF/SE/CEP-EMB, 2011, p. 15).

A dimensão artística da formação propiciada no CEP-EMB, intrínseca à dimensão pedagógica pela natureza do que se ensina, foi destacada no documento que ressalta a importância do fazer artístico como prática fundamental às futuras atividades profissionais dos alunos, como meio de integração à comunidade brasiliense e como uma necessidade dos professores, a ser entendida pelas instâncias administrativas (GDF/SE/CEP-EMB, 2011). Quanto à aplicação da legislação distrital na escola, consideradas as apresentações artísticas e a formação do professor, o PPP sinaliza que esta deveria ser particularizada.

Há necessidade de se flexibilizar as normas administrativas da SEE no trato com as variáveis encontradas na EMB. As leis distritais devem incentivar a formação artístico/musical de professores e alunos, bem como o seu constante aperfeiçoamento como forma de divulgar a cultura. Para isto, precisamos cobrar uma lei específica para as Escolas técnicas e profissionalizantes. A EMB tem que ter uma regra diferenciada das outras escolas da rede. Nós somos diferentes. O pedagógico e o artístico andam juntos (GDF/SE/CEP-EMB, 2011, p. 39).

É cobrado o acesso à legislação que rege a educação profissional e o funcionamento da escola, inclusive para promover discussões que visem modificações pelos canais competentes. Cita-se:

A Escola deveria observar as leis e normas vigentes, organizando-se para questioná-las, quando a experiência mostrar que isso é necessário, através dos meios legais. Leis são leis, mas são substituídas de acordo com a frequência e a abrangência dos fatos na sociedade. Consequentemente, a LDB, normas do sistema de ensino, regimentos devem ser adaptados à realidade do estudante de música em Brasília e os seus direitos devem ser preservados conforme preconiza a Constituição (GDF/SE/CEP-EMB, 2011, p 52).

A seção destinada ao diagnóstico da situação pedagógica do CEP-EMB esclarece discrepâncias presentes na percepção coletiva sobre o CEP-EMB. São elencadas as distintas clientela da escola em termos etários e em interesses, cujo atendimento precisaria ser articulado. Criticam-se mudanças frequentes nas trajetórias dos cursos e sua longa extensão, os favoritismos e as lutas pelo poder, a predominância de um ensino tecnicista e pouco cidadão. Ao mesmo tempo, o CEP-EMB é entendido como espaço formador do cidadão educado, atuante e profissionalmente capacitado (GDF/SE/CEP-EMB, 2011).

O PPP coloca-se, desta forma, como um documento destemido ao desvelar a voz da comunidade escolar como um todo, ponderando suas contradições em um momento de suficiente maturidade para mudanças significativas para toda a escola. Como bem explicita o documento, é um “levantamento de forças e fragilidades” que poderão balizar ações futuras. Metodologia, conteúdos, avaliação, os profissionais escolares, a qualificação docente, as relações entre alunos e professores, as condições materiais disponíveis e as necessárias, mecanismos para captação de recursos, os acertos e as dificuldades administrativas, o desejo por transparência e por eleições para os cargos de direção da escola são, entre outros itens, discutidos ao longo do texto, culminando em 34 metas a serem operacionalizadas.

As matrizes curriculares de todos os cursos estão listadas e detalhadas no PPP. Os cursos técnicos instrumentais no segmento erudito permanecem majoritariamente com 1500 horas-aula, sendo o menor o de flauta doce, com 1380 h/a. No segmento popular, a duração predominante era de 1440 h/a, sendo exceção a matriz de contrabaixo elétrico, com 1515 h/a. O curso de menor duração era o de Musicografia Digital (855 h/a), seguindo-se Sonorização de espetáculos (1065 h/a), Arranjo Instrumental/Vocal (1116 h/a) e Áudio Gravação (1170 h/a). O PPP 2012 já inclui mudanças no curso de percussão, de 1440 h/a para 945 h/a. Há que se considerar que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, cuja primeira publicação data de 2008, já propunha cursos técnicos de nível médio com 800 horas-aula no Eixo Produção Cultural e Design, que agrupa os ofertados pelo CEP-EMB. Ao PPP alia-se outra proposta de atualização que é a do Regimento Interno do CEP-EMB, documento que, juntamente a toda a legislação sobre educação profissional e ações da SE-DF, encontra-se disponibilizada no sítio eletrônico institucional.

A organização dos professores se dá por áreas ou núcleos instrumentais e vocais, assim dispostos: Musicalização Infante-Juvenil; Musicalização Juvenil-Adulta; Disciplinas Técnico-Teóricas; Instrumentos Grupo I: guitarra, contrabaixo elétrico, contrabaixo acústico popular, canto popular, acordeom e gaita; Instrumentos Grupo II: violão popular, cavaquinho, bandolim, viola caipira e piano popular; Instrumentos Grupo III: violino, viola clássica, violoncelo e contrabaixo; Instrumentos Grupo IV: clarineta, saxofone, oboé, fagote, trompete, trompa, bombardino, trombone e tuba; Instrumentos Grupo V: piano erudito, percussão e harpa; Instrumentos Grupo VI: alaúde, viola da gamba, cravo, flauta doce, violão erudito e flauta transversal; Pequenos Grupos: Correpetição e Música de Câmara; Grandes Grupos: Orquestra e Banda; Tecnologia em Música, Musicografia Braille, Arranjo e Composição; Coordenação Artística; Práticas de Conjunto da Música Popular e Bateria; e Grupo Vocal: canto erudito e coro. Também há um núcleo de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC (GDF/SE/CEP-EMB, s.d.)

Em âmbito maior, o Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota, da Subsecretaria de Educação Básica da SE-DF, traz em seu capítulo dedicado à educação profissional uma contextualização que subsidia regionalmente os norteamentos para este segmento, visto que “a reestruturação do mundo do trabalho, a intensificação da ciência, os avanços no campo da informação e das comunicações demandaram reformas pontuais voltadas à adequação dos sistemas educacionais às novas exigências colocadas pela sociedade atual” (GDF/SE/SUBEB, 2012 p.75). Desta forma, as regulações legislativas aproximam-se da realidade, passando pelo ensino propedêutico, indo além no preparo do aluno em profissões técnicas e para a continuidade de estudos em nível superior. A educação profissional é colocada como prioridade, sintonizada ao discurso federal de inclusão social e desenvolvimento regional, na busca por sustentabilidade e superação à dualidade estrutural da educação.

O PPP da SEDF assinala Programas em curso sob égide federal, em operacionalização distrital e estadual, como o PRONATEC e o Brasil Profissionalizado. Também sinaliza esforços para formação de professores para a educação profissional por meio de articulações entre Coordenação de Educação Profissional (CEPROF), a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação (EAPE), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), a UnB e o MEC (GDF/SE/SUBEB, 2012, p. 77).

Tem-se que a formação docente continuada é imperativa para a qualidade da educação profissional no Distrito Federal. Também se enfatizam organizações dos

cursos de Formação Inicial e Continuada nos Centros de Educação Profissional, os CEPs da SE-DF. Dentre os movimentos para estruturação da educação profissional, tem-se a efetivação de “mapa da rede de educação profissional no Distrito Federal por meio da definição das vocações das Regiões Administrativas, bem como promover pesquisas permanentes de oportunidades de inclusão socioprodutivas e trabalho” (GDF/SE/SUBEB, 2012, p. 78). Ressaltam-se a ampliação de oferta, em especial a formação integral e à distância, a organização de parcerias, inclusive com a área privada e com instituições formativas de educadores para a área profissional, o financiamento adequado às especificidades dos cursos de educação profissional, a organização do Fórum Permanente de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal e Entorno (GDF/SE/SUBEB, 2012). O PPP da SEDF procura, desta forma, articular as necessidades formativas locais com as políticas educacionais nacionais e balizar os Projetos Político Pedagógicos das escolas públicas distritais.

O citado Fórum foi lançado na Câmara Legislativa do Distrito Federal em 4 de novembro de 2011 para criar e efetivar políticas educacionais sustentadas em parcerias entre o GDF e o governo federal, aí incluídas iniciativas do PRONATEC e do Sistema S. O reconhecimento da educação profissional como estratégica e a necessidade de coordenar ações entre instituições, avaliações de demandas e ajuste de oferta foram assinalados, resultando em carta de intenções que afirma: “além de procurar aumentar a oferta, o fórum fará discussões e proposições no sentido de manter os cursos atualizados e em consonância com as demandas do mundo do trabalho, garantindo tanto o desenvolvimento do Distrito Federal quanto a colocação dos alunos no mercado de trabalho” (CLDF, 2011).

Em outra via, em 2012 o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, juntamente a professores e diretores dos CEPs do Distrito Federal, formalizou a criação do Fórum em Defesa da Educação Profissional após diagnóstico sobre dificuldades experienciadas pelos docentes do segmento, sendo citadas “a invisibilidade do trabalho realizado, o financiamento e a construção de um fundo específico para Educação Profissionalizante, bem como a necessidade de construção de uma proposta à portaria de lotação” (SINPRO/DF, 2012).

Somados os Projetos Político-Pedagógicos da SEDF, do CEP-EMB, a Carta de Intenções do Fórum Permanente e as discussões dos professores dos CEPs junto ao SINPRO, que resultaram no Fórum em Defesa da Educação Profissional, tem-se ações que enfocam a necessidade de mudanças, de estruturação e de articulação da Educação Profissional no Distrito Federal em diferentes níveis.

O CEP-EMB tem sido lócus de pesquisas de seus docentes, com larga produção acadêmica. Para ampliar o entendimento dos resultados aqui trazidos perscrutaram-se trabalhos que auxiliem as discussões postas. Destaca-se a pesquisa de Hoffmann (2012) sobre a percepção docente acerca da participação do CEP-EMB no PROEP. O processo de engajamento no Programa acarretou reflexões docentes sobre necessidades e possibilidades de mudança em diferentes aspectos da vida escolar, do currículo adotado ao uso dos espaços. Contudo, os preceitos que suportam as alterações ocorridas, especialmente quanto à passagem do eixo objetivos-conteúdos para o de habilidades-competências na reformulação curricular, não foram suficientemente discutidos, entendidos ou articulados entre as instâncias escolares (HOFFMANN, 2012). Desta forma, o Programa impactou na infraestrutura do CEP, mas não resultou em alterações pedagógicas substanciais.

O PROEP foi visto como oportunidade para melhor aparelhar a escola em instrumentos e condições de trabalho, para atualizar cursos frente às exigências dos marcos legais e para tornar-se um CEP, sendo a primeira na sua área a participar do PROEP, por meio do Convênio de Investimentos 189/99 firmado entre SEE/DF e MEC, cuja execução encerrou-se em 30 de dezembro de 2006. Das 870 escolas que integraram o PROEP, apenas oito foram de Artes. Hoffmann (2012) relata que, das metas assumidas com a adesão ao Programa, foram realizadas 100% das obras previstas, houve aquisição de 110,5% de equipamentos, mas realizados apenas 27,68% dos serviços acordados, com 62,3% de cumprimento quanto à meta de abertura de vagas. Não foram efetivadas as consultorias previstas para áreas estratégicas como a técnico-pedagógica, a de gestão escolar e a de integração escola-empresa por ausência de empresas que participassem das devidas licitações.

Hoffmann (2012) assinala a dissintonia ocorrida no CEP-EMB quando do envio ao MEC das trajetórias curriculares dos cursos técnicos para aprovação e correspondência às exigências do PROEP. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Médio – Artes (MEC, 2000) não haviam sido publicados e o MEC aprovou os cursos com duração de quatro anos, diferentemente do preconizado pela nova legislação. Neste mesmo processo e contexto, é assinalado por entrevistados que não houve discussão suficiente sobre os perfis profissionais desejados devido ao pouco conhecimento do mercado regional. A ênfase na música erudita foi reafirmada nos planos de curso ao serem elencadas práticas profissionais em corais, orquestras, bandas e grupos camerísticos, além de tronco comum de disciplinas como Harmonia, Contraponto e História da Música.

Apesar de não ter havido discussões suficientes, foi solicitada a consultoria Pesquisa de Mercado, Cenários e Tendências Mercadológicas na área de Integração Escola-Empresa, que não pode ser realizada, mas que demonstra a iniciativa de interesse nesse ponto. Embora não tenha se chegado a uma nova conclusão na discussão, ou novas possibilidades de perfis profissionais, os professores revelam que “consensualmente”, embora críticos a isso, se entendeu que a escola deveria ter o perfil de formação de músicos de orquestras. Ou seja, permaneceu o objetivo inicial da escola (desde a sua construção) relacionado aos modelos de conservatório (HOFFMANN, 2012, p. 93).

A ideia de que a formação erudita supre todas as possíveis atuações profissionais subjaz às escolhas formativas mantidas. Contudo, o estudo de mercado à época e que integra o Plano Estratégico do CEP-EMB apontava 277 espaços de trabalho com música ao vivo, usualmente ocupados por música popular, tais como bares e restaurantes, enquanto foram listadas apenas 3 orquestras, uma delas com requisito de curso superior e concurso público. Desta forma, sinaliza-se discrepância quanto ao teor dos documentos da escola, que citam aproximação da oferta às tendências do mundo do trabalho e à realidade de mercado no DF.

Hoffmann (2012) traz considerações sobre a falta de identidade do técnico em nível médio, dos próprios cursos técnicos de música e sua relação com os demais níveis formativos em termos de mercado de trabalho. Isto transparece nas falas de seus entrevistados e também no fato de que, antes do término do PROEP, os docentes estavam insatisfeitos com os novos cursos técnicos, assinalando falta de proposta pedagógica suficientemente discutida e construída no coletivo do CEP-EMB.

A duração uniforme dos cursos, estabelecida para os diferentes instrumentos, não contemplou sua diversidade. Os cursos básicos, precedentes aos técnicos, passaram a sofrer alterações praticamente semestrais quanto à obrigatoriedade de disciplinas e aos conteúdos programáticos. A duração média de 1500 h/a, mantida para os cursos técnicos, acentuou impasses e consequências, como a evasão escolar, a aproximação às trajetórias de cursos superiores e a necessidade de aceitação de atividades extraescolares para cumprimento da carga prevista.

Segundo Hoffmann (2012), o modelo curricular concebido e adaptado em tempo exíguo e sem entendimento suficiente da reforma da educação profissional, mostrou-se inviável aos docentes ao longo de sua execução. Seria preciso repensar, além das diferenças instrumentais, o atendimento de alunos com faixas etárias e intenções diversas, como os que desejam profissionalização, os diletantes e o público infantil. A disparidade entre o ensino dado e a formação requerida para adentrar o mercado de trabalho tem permanecido.

O movimento de ajustes para participação no PROEP é entendido como um início de reflexões e de esboços de alterações pedagógicas acontecidas ao longo da implementação do convênio e depois dele. Houve um estímulo à formação continuada dos professores, refletindo-se na busca por titulações de pós-graduação em diferentes níveis, no que pesou a estruturação do plano de carreira da SE/DF.

A integração entre escola e empresa, exigência intrínseca do PROEP, nunca se efetivou, tampouco os estágios externos. Era objetivo deste núcleo articular intercâmbios da escola com instituições que trouxessem informações para oferta atualizada de cursos e captação de financiamento para sua execução. A consultoria solicitada pelo CEP-EMB, voltada a estudos de cenário, mercado e tendências não se realizou e até 2012 o estágio não estava em funcionamento.

Ao longo da história da escola, a distância com o mundo do trabalho tem diminuído, mas não em função direta do PROEP. Hoffmann (2012, p. 115) pondera que “Se no momento da reestruturação dos cursos ‘o que se fazia na escola foi transformado em documentos’, após o PROEP parece que ‘o que se faz na escola não corresponde ao que foi documentado’”. Contudo, o PROEP parece ter impulsionado em algumas escolas de música como o CEP-EMB mudanças postas pelo Decreto 2.208/97. Para a maior parte delas, contudo, houve ajustes tardios e fora do PROEP, o que não implicou adequação na relação ensino-mercado de trabalho, tópico ainda em discussão nestes espaços formativos.

Hoffmann (2012) salienta que os estudantes destas instituições reconhecem, grosso modo, a importância da formação recebida que lhes auxilia em escolhas profissionais e na colocação no mercado, mas relevam a certificação por não lhes assegurar empregabilidade, embora possa lhes conferir reconhecimento social. As escolas de música congregam alunos já profissionais que buscam complementação de estudos, alunos que buscam formação profissional e outros que procuram formação musical, mas não profissionalização.

Mattos (2008), ao discutir o entendimento docente sobre a diversidade discente no CEP-EMB e seu impacto no atendimento na área de violoncelo, indica que as ações dos professores mudam segundo referencial que adotam, se o Programa de curso ou os próprios alunos. O autor conclui que “os programas que têm sido substituídos sucessivamente, muito provavelmente, são bastante influenciados em suas concepções pelo mito da homogeneidade, por estarem voltados a atender um perfil idealizado de aluno e não os perfis dos alunos reais da escola” (MATTOS, 2008, p. 111). Desta maneira, a inadequação do Programa de curso acentua-se quando se referencia a singularidade dos alunos. Quando o Programa é o critério, suas metas

podem ser atingidas ou então os alunos são culpabilizados pelo seu descumprimento, por não estudarem suficientemente ou outras imputações.

Os professores entrevistados afirmaram que os conteúdos são tradicionais, voltados à formação solista, e que mesmo para esta são insuficientes. Assinalam ser possível contemplar outros repertórios que facilitem trabalhos nas áreas de música popular e evangélica. Variáveis como perfil sócio demográfico, expectativas, objetivos, experiência prévia, tempo para estudo, concepções sobre música, preferências musicais e contextos culturais precisam ser pensadas na educação profissional em instrumento. As diferenças advindas das relações deste todo, apesar das tentativas de ajuste curricular, tem se refletido em evasão e repetência (MATTOS, 2008).

Alexandria (2005) pondera sobre a diversidade do trabalho do músico e a necessidade de repensar a formação musical profissional frente à sua atuação real. Assinala o distanciamento entre teoria e aplicação prática e as discussões entre educadores musicais e músicos performáticos para melhorar tal entrosamento, uma vez que não basta reconfigurar currículos. É premente uma mudança na mentalidade e nas práticas pedagógicas dos que respondem pela formação profissional.

Conhecer as perspectivas dos atores neste contexto possibilita identificar tendências e obter dados acerca das práticas educativas e das situações formativas, das relações entre construção de competências e profissionalização. Alexandria (2005) enfatiza que o desenvolvimento humano passa pela autonomia e esta por competências que considerem o mundo profissional. As múltiplas atuações dos músicos solicitam estudos que esclareçam interfaces formação-mercado de trabalho para fundamentar currículos e decisões pedagógicas consistentes. É ressaltado que

Harmonizar o fator técnico com os fatores ético, político, humano e pedagógico na atividade de desenvolvimento da competência profissional é imprescindível tanto ao professor quanto ao aluno. Isso leva a concluir que é de grande relevância o que deve ser trabalhado pelo professor em relação à sua função formadora, nos termos do que se pode desenvolver e acrescentar no aluno no tocante a competências profissionais e humanas na busca de uma autonomia responsável (ALEXANDRIA, 2005, p. 66).

O número de alunos de instituições superiores com experiência profissional ou inseridos ao longo dos cursos é expressivo, sendo equação contínua adequar seus interesses, formação profissional e oportunidades de trabalho. Para Alexandria (2005), tais quesitos aliados a uma educação que amplie competências são contribuições à preparação de indivíduos reflexivos e críticos na busca por sua identidade profissional. Por outro lado, alterações no mundo do trabalho traduzidas em novas organizações, gestão e uso de tecnologias, ampliam o campo laborativo e a formação continuada.

Um desafio à implantação de cursos de música popular em instituições com oferta tradicionalmente erudita é o tratamento das demandas formativas. Segundo Lima (2010), ao início de tal atendimento na Escola de Música de Brasília em meados dos anos 80 conteúdos e metodologias calcavam-se na herança eurocêntrica com valorização da escrita musical, sendo os cursos voltados à formação de músicos de orquestra, banda e coro. A formação dos músicos populares, especialmente a ocorrida em contextos informais, precisa ser conhecida para que o espaço formal contemple suas necessidades e buscas formativas. Classes regulares inadequadas às formas de aprendizagens dos músicos populares, especialmente quanto à notação musical e ao solfejo, resultam em dificuldades e desestímulo do alunado. Lima (2010) pondera:

Parece que a divisão entre o campo popular e o erudito é ainda marcante, e também que existem questões não superadas de desqualificação da música popular em relação à música erudita, assim como de desconhecimento sobre o fazer dos músicos populares por parte da instituição. Isso apesar do fato de a música popular ter cursos regulares na Escola desde 1985 (LIMA, 2010, p. 5).

Também afirma que “as escolas de música têm tido dificuldade em cumprir a função de preparar músicos para atuar em uma realidade musical diversa, com novos e diversos perfis profissionais demandados pelo mercado atual, incluindo o domínio de novas tecnologias” (LIMA, 2010, p. 31). Na formação do músico popular ressaltam-se o prazer de tocar como motivador intrínseco, a valorização da convivência e o caráter colaborativo, a ludicidade, a consideração com a crítica dos pares, a escuta atenta e intencional para estudo, a busca por métodos e gravações, a dedicação em estudo individual ou prática conjunta, o tocar de ouvido, a integração de diferentes atividades. A formação vincula-se ao exercício profissional, seja em repertório, técnicas instrumentais ou uso de tecnologias. Para Lima (2010, p. 56) a escola “tem ignorado demandas trazidas pelo surgimento de novas carreiras para os músicos, ligadas à indústria do entretenimento, e que requerem uso de ferramentas de áreas como administração, produção e marketing, assim como atualização tecnológica constante”.

O ensino tradicional de música trata como universal processos de transmissão de uma linguagem que é socialmente construída, mutável e particular. Em termos pedagógicos, os respondentes de Lima (2010) reportam desqualificação de sua bagagem, separação curricular entre teoria e prática e preconceitos sobre certos estilos musicais. A certificação é irrelevante à amostra, que prioriza a convivência musical escolar e o status de ser aluno da instituição. Neste contexto, é preciso um

[...] realinhamento de objetivos que orientam os processos de ensino-aprendizagem, de forma a levar em conta as articulações necessárias para abranger a diversidade social e cultural e as demandas encontradas por esses músicos no mercado de trabalho. Isso implica em reformulações no que toca à

estrutura pedagógica dos cursos, espaço físico e à qualificação dos professores (LIMA, 2010, p. 165).

Bastos (2010) discute a procura pela educação formal por músicos que tradicionalmente realizam aprendizagem informal, especialmente em música popular, e os desafios que a inclusão deste universo na educação formal tem trazido aos espaços especializados. Há um movimento de mão dupla na medida em que educadores procuram compreender e aplicar características da aprendizagem informal ao âmbito formal da educação musical, enquanto instrumentistas com aprendizagens informais procuram o ambiente escolar e orientações docentes, saberes sistematizados e programas estruturados (BASTOS, 2010).

Boa parte dos instrumentistas não conclui os cursos por inserirem-se profissionalmente em grupos como orquestras, bandas, como acompanhadores ou em escolas. Ser aluno do CEP-EMB é fator de reconhecimento para os instrumentistas, que ressaltam a convivência musical, a orientação recebida, a existência de um programa norteador e de disciplinas que não se restrinjam à prática instrumental. A escola lhes traz complementação útil e aceleradora do processo de profissionalização. As atitudes e a experiência de seus professores lhes são relevantes, sendo consensual “a ideia de uma instituição de referência e de qualidade, com bons professores em seus quadros e que forma bons bateristas” (BASTOS, 2010, p. 73).

O CEP-EMB é meio para otimizar tempo e recursos, um lugar para “estudar da maneira correta”, ao que se somam experiências fora do meio acadêmico. Os sujeitos sinalizam que há saberes necessários apreendidos no mundo do trabalho, nas diferentes atividades exercidas, como lidar com remuneração, a realidade profissional e a flexibilidade frente a demandas por diferentes estilos musicais (BASTOS, 2010).

A escolha pela trilha profissional é reformulada na socialização do conhecimento musical, sendo a escola especializada um dos espaços para aprofundar conexões que ultrapassam a sala de aula, os currículos, as técnicas desenvolvidas com supervisão, entrelaçadas nas práticas coletivas, nos corredores, na informalidade, nas parcerias fundadas em buscas comuns. A escola é fonte latente e concreta para construção de redes voltadas ao trabalho. Neste espaço, processos educativos diferenciados para a formação em música erudita e em música popular se evidenciam, sendo necessário relacioná-los, visando novos contextos escolares e laborativos. Bastos (2010) enfatiza a mediação tecnológica, seja em processos comunicativos, troca de dados, gravação, uso de imagem e som, disponibilidade de material educacional, elementos estes que facilitam a autoaprendizagem.

Marques (2006), ao analisar relações e processos de aprendizagem musical em âmbito formal e não formal com três músicos em formação, encontrou que, embora a escola possa ser fonte principal para adquirir conhecimentos musicais, fora dela são desejáveis “maleabilidade, adaptabilidade, esperteza” (MARQUES, 2006, p. 41). A escola objetiva suportes para tocar com desenvoltura, para interagir respeitosamente com colegas em sua diversidade e características, para a eficácia nas situações de trabalho. Há espaços laborativos que são fontes de aprendizagem, os quais demandam novas formas de estudar e de usar recursos como os tecnológicos. A conexão entre estes dois mundos é desejado pelos que estudam em escola especializada e que também têm suas práticas no mundo do trabalho. O professor precisa entender que o crescimento musical do aluno vincula-se a estas buscas. O mercado de trabalho demanda capacitações que o ensino formal nem sempre provê. Para ingressar no mundo do trabalho é preciso um consistente domínio técnico e musical com entendimento do que se faz. Para melhorar a comunicação com alunos autônomos em suas buscas, tem-se que

[...] não são somente os recursos da escola que devem se atualizar, mas sim as posturas dos docentes é que carecem de ajustes [...], são eles agentes mediadores de conhecimento e, como tais, necessitam se mobilizar no contexto das vivências, ou seja, dentro e fora da escola [...] A escola deve ter um papel significativo para todos os alunos, e este deve ser maior do que o de um balcão de informações [...] Ao se falar em mudança, em foco no aluno, é necessário compreendê-lo em seu universo; é necessário sair da sala de aula, ir junto com ele, confirmar seu crescimento olhando-o em campo [...] (MARQUES, 2006, p. 90-91).

Sob a ótica da subjetividade, Marques (2010) pondera que o modelo de ser-músico, entendido em sua amplitude humana e social, pode conflitar-se com o ser-músico do modelo profissionalizante. A mensagem da profissionalização presente na escola especializada solicita disposição para dedicar-se como a um sacerdócio, tamanhas as exigências da formação. As atividades requeridas, o tempo dedicado e a orientação docente resultam em pressões que levam à aquisição de saberes sistematizados para a profissionalização, em um modelo pré-traçado. O instrumento musical, desta forma, caracteriza-se como instrumento de trabalho, mais do que meio expressivo. Com isto, o ensino formal volta-se à concorrência, à sobrevivência, às habilidades desejáveis, aos valores do trabalho profissional. A autora pondera que

[...] os valores do mundo profissional se impregnam nos discursos sociais musicais e práticas pedagógicas e profissionais, estabelecendo um modelo socialmente correto de ser-músico, o qual vem representar, nesse contexto, o equivalente a ser-músico-profissional, excluindo-se dessa forma outras possibilidades de ser-músico. O modelo sacrifica a singularidade em sua expressividade artística musical. A subjetividade deixa de ser singular para incorporar de modo preponderante os valores coletivos e assumir assim, uma subjetividade classista (MARQUES, 2010. p.164).

Por outro ângulo, seja em escopo profissional ou pessoal é necessário compreender uma abertura que a formação em música implica:

A escolarização profissionalizante é importante e deve avançar cada vez mais em suas estratégias profissionalizantes, contudo o reconhecimento do ser-músico como pertinente somente ao mundo profissional deve vir abaixo porque não sustenta a dimensão subjetiva humana musical – aliás, não somente não sustenta, mas aprisiona, fazendo adoecer o ser-músico. A profissão de músico é igual a qualquer outra, mas ser músico abrange aspectos outros e diversos daqueles praticados na profissão. Isso permite complementar que o universo musical é exatamente um universo, o qual contém sua musidiversidade. E no sentido de uma musidiversidade pretendem-se fluentes os caminhos e as concepções do ser-músico (MARQUES, 2010, p. 181).

Recôva (2006) reflete que o mercado de trabalho em Brasília para músicos populares tem se ampliado e diversificado. A multiplicidade cultural presente desde o início da cidade influenciou a formação profissional dos instrumentistas locais. Afirma que “foi preciso criar em Brasília espaços para a atuação e aprendizagem de músicos populares. Entre esses espaços, destacam-se as instituições de ensino formal” (RECÔVA, 2006). Suas pesquisas indicam que prática profissional e aprendizagem congregam habilidades polivalentes, conduzindo a uma aprendizagem continuada específica. “Tirar de ouvido”, improvisar, dominar a leitura de cifras e tablatura²¹, conhecer e escolher repertório ajustado às situações de trabalho e ao público são essenciais ao exercício profissional.

A aprendizagem se dá pela prática em diferentes contextos e em situações de muito estudo, especialmente no início da aprendizagem, demandando força de vontade e dedicação, preparo e resistência física. Este estudo, contudo, não é obrigatoriamente estruturado ou sequencial. A habilidade para tocar a mesma música em diferentes tonalidades²² e o “pensar rápido”, são tão importantes quanto a ética com os colegas, ser responsável e pontual. “Músicos populares buscam o ensino formal como complementação do seu conhecimento, porém, muito deles acham difícil ou mesmo impossível relacionar a sua música à prática desenvolvida nas escolas [...]” (RECÔVA, 2006, p. 113). A leitura de partitura é um diferencial, embora não seja fundamental ao exercício profissional.

²¹ Codificações musicais harmônicas que indicam combinações de sons por meio de letras e sinais no lugar da notação convencional, que se utiliza de pautas, notas e demais sinais da linguagem musical. É largamente utilizada na música popular para indicação de acordes, embora sem ritmo. Tablaturas dizem respeito ao posicionamento dos dedos em um determinado instrumento, um desenho da movimentação física da mão ao instrumento para produção das notas desejadas.

²² Tonalidade refere-se a um conjunto de relações entre os sons na música ocidental tradicional que estabelece uma hierarquia entre eles a partir da nota tônica, o som fundamental de repouso de uma escala diatônica. Tais relações podem ser repetidas a partir de diferentes alturas, considerando novas tônicas, desde que mantidas as distâncias que compõem o modelo, a primeira tonalidade. Ver: MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4 ed. Brasília: MUSIMED, 1996.

Aprendizado e profissionalização se sobrepõem tanto para músicos iniciados tardiamente quanto para os que principiam na infância, em conservatórios ou com aulas particulares. Tocar com músicos mais experientes é um importante fator de aprendizagem. A motivação para a inserção laborativa se relaciona ao convívio com amigos, ao aprofundamento dos estudos musicais e à necessidade financeira (RECÔVA, 2006). Dar aulas para alunos menos adiantados e tocar em diferentes espaços são atividades frequentes. Há cada vez mais exigências para conseguir trabalho, o que requer versatilidade e ampla bagagem na área. Empregadores não demandam virtuosos, mas o músico que tenha “capacidade de se adequar aos trabalhos solicitados” (RECÔVA, 2006, p. 110). Este contexto conduz a espaços formais para aprofundamento e conhecimento de tecnologias aplicadas.

Face ao exposto, depreende-se que a educação formal em música popular precisa considerar as características da aprendizagem não formal que perpassa a formação dos músicos populares, suas práticas laborativas e de estudo.

3.2 Trajetórias metodológicas

Esta pesquisa é um Estudo de Caso²³, iniciado com uma pesquisa exploratória e realizado em quatro etapas nas quais foram empregadas estratégias de cunho qualiquantitativo e métodos mistos. Esta proposta metodológica procura contornar os limites que todo método específico acarreta e possibilitar maior abrangência na análise do problema²⁴. A presente pesquisa tem caráter não experimental, mas procura-se manter a base empírica e hipotético-dedutiva em seu delineamento, a partir da hipótese central de desconexão entre formação profissional dada em escola especializada de música e a inserção laborativa de seus egressos.

Tem-se por princípio a complementaridade entre as abordagens investigativas qualitativa e quantitativa, ambas com vantagens e limites pensados quando do delineamento da investigação. Considera-se que perguntas de pesquisa que se apresentem multifacetadas geralmente admitem mais de um método, o que passa por questões práticas, empíricas e técnicas. Sem priorizar generalizações, mas considerando a flexibilidade e complementaridade possível por tais escolhas, toma-se por apoio a 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

²³ Observa-se a caracterização de Estudo de Caso como posto por Stake (2005) e Lüdke e André (1986), enfatizando a triangulação contínua dos resultados e a particularidade do sistema singular em estudo.

²⁴ Sobre multimétodos ou métodos combinados remete-se aqui a Creswell (2010).

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 (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p.148)

Neste sentido, os resultados obtidos e tratados estatisticamente em abordagens quantitativas podem ser aprofundados pelas abordagens qualitativas, enriquecendo o processo investigativo e aclarando recortes (GASKELL, 2002). A escolha por esta aproximação ao objeto empírico se deve à necessidade de obter tanto dados quantitativos sobre a instituição pesquisada e sobre algumas das amostras, quanto qualitativos, especialmente na etapa de aprofundamento.

Apoiado nos resultados do Grupo Focal e do *survey* com candidatos optou-se por aprofundar as temáticas trazidas por estes estratos e detalhar a hipótese de existência de desconexão entre formação oferecida e inserção laborativa. As hipóteses decorrentes giram em torno do desconhecimento do mercado de trabalho local e das dificuldades de delimitação profissional do técnico instrumentista de nível médio, o que embasou a construção dos roteiros das entrevistas de aprofundamento e o *survey* com egressos.

Para melhor compreensão dos resultados optou-se por incluir, ao início das evidências trazidas nos diferentes estratos, um detalhamento dos caminhos metodológicos percorridos a cada momento de pesquisa ao invés de concentrá-los em um único capítulo. Procura-se, desta forma, facilitar a leitura e o acompanhamento dos achados. A pesquisa está subdividida em uma etapa exploratória e outra de aprofundamento, compondo-se de quatro pesquisas parciais, a saber: a exploratória com professores por meio de Grupo Focal, a exploratória por meio de *survey* com candidatos aos cursos técnicos instrumentais, o aprofundamento com as entrevistas de gestores, coordenadores e empregadores, o aprofundamento por meio de *survey* online com egressos do CEP-EMB.

A ETAPA EXPLORATÓRIA: aproximação ao objeto empírico²⁵

3.3 A pesquisa piloto: uma análise exploratória dos dados de um Grupo Focal com professores de instrumento

A partir do enfoque das políticas públicas para educação profissional, tomou-se por objeto de pesquisa a música como possibilidade formativa nos cursos técnicos de instrumento em nível médio, visando inserção laborativa. Com este foco, considera-se

²⁵ Os resultados da pesquisa exploratória foram publicados em Anais de Congressos da ABEM, no II Simpósio de Pós-Graduandos em Música, no III SENEPT e na Revista da ABEM. A convite da instituição, os achados foram apresentados no CEP-EMB à comunidade docente e ampliaram os subsídios das discussões iniciais para reformulação curricular em processo à época.

propício investigar a educação formal e o espaço escolar de natureza pública. Frente à complexidade do trabalho com música no contexto brasileiro e da caracterização desta atividade como profissão, pergunta-se não somente quem busca qualificação neste campo, suas expectativas e pontos de encontro que ocorrem entre mercado e inserção laboral a partir deste processo. Procura-se clarificar o que os cursos técnicos de instrumento em nível médio têm agregado como formação para o trabalho. Para melhor adentrar a realidade nesta área e as conexões entre cursos, demandas e profissionalização, optou-se pela realização de inserção empírica em uma escola especializada em música localizada no Distrito Federal, à guisa de estudo exploratório. A primeira etapa de pesquisa teve como intuito aproximar-se à temática, subsidiar a elaboração das primeiras hipóteses e o delineamento da segunda etapa de pesquisa

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília oferece ensino gratuito mediante realização de teste teórico-prático para ingresso nos cursos de nível técnico, condicionado às vagas disponíveis por turno e modalidade instrumental. A escola em questão é vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal e integra a Diretoria de Educação Profissional – DEPROF, juntamente com outros três Centros de Educação Profissional, oferecendo, além dos cursos técnicos em nível médio na modalidade concomitante e subsequente ao Ensino Médio, outros cursos de Formação Inicial e Continuada. Além das modalidades instrumentais, há cursos de musicografia digital, musicografia Braille, áudio/gravação e arranjo.

3.3.1 Trajetória metodológica

Neste primeiro momento de pesquisa, buscou-se permissão junto à DEPROF e à direção do CEP-EMB. Consultaram-se os marcos legais referentes à educação profissional em instrumento em nível técnico, os Planos Político-Pedagógicos da SE/DF e do CEP-EMB. Também foram consultados Editais publicados para os concursos de ingresso nos cursos.

Após anuência da DEPROF, optou-se primeiramente pela realização de Grupo Focal com participação de cinco professores do CEP-EMB. Concomitantemente, solicitou-se acesso aos dados de perfil disponíveis para caracterização do alunado, quantitativo de formandos e evadidos por semestre.

O Grupo Focal²⁶ teve por objetivo uma aproximação empírica de caráter exploratório à temática de estudo. Para tanto, elegeram-se eixos que funcionaram

²⁶ A escolha do Grupo Focal deve-se às características metodológicas deste procedimento, segundo DIAS, Cláudia 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/33>>. Acesso em 02 mai. 2012.

como fios condutores da discussão, havendo margem para flexibilização no decorrer das intervenções.

A amostra foi selecionada por conveniência, participando os que aceitaram convite e protocolaram anuência em tomar parte do encontro, que teve uma hora e trinta minutos de duração, realizado em sala cedida pela Coordenação Pedagógica da escola. Os cinco participantes são todos professores de instrumento musical, sendo um clarinetista, um oboísta, um trompista, um percussionista e um violoncelista, com diferentes formações. Para acompanhamento e preservação da sua identidade, serão usadas as letras de A a E no decorrer desta análise. O tempo de docência como professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal varia entre um e 24 anos. Dois deles iniciaram sua formação na própria escola pesquisada, um em banda de escola de Educação Básica e dois outros em conservatórios nas cidades de origem. Os três mais jovens trabalharam anteriormente como professores em contrato temporário no CEP-EMB por no mínimo quatro semestres.

O registro foi realizado em áudio, realizando-se posterior gravação. Selecionaram-se previamente os temas usados para confecção de roteiro e orientação das discussões. A pesquisadora moderou o grupo. Abordaram-se as categorias educação profissional técnica de instrumento 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 riqueza das interações trouxe, além de novas ênfases, desdobramentos nas colocações dos professores, os quais também integram a análise como subcategorias.

Tendo por auxílio o software N-Vivo, versão 8, procedeu-se a categorização inicial das falas embasada no roteiro do Grupo Focal. A partir das primeiras análises, subcategorias emergiram das trocas estabelecidas pelos professores ao longo da discussão. As falas constituem-se referenciais empíricos aqui expostos para sustentar a interpretação realizada. Note-se que algumas delas podem integrar mais de um dos tópicos abordados. As categorias e subcategorias assim organizadas são apresentadas em negrito no decorrer do texto de análise. O processo de análise referenciou-se em Bardin ([1977], 2011) e em Franco (2008).

3.3.2 Resultados e discussão: a análise das falas

A **educação profissional em música em nível técnico** é compreendida pelos participantes do Grupo Focal como uma formação que apresenta diferenciais em relação aos demais cursos técnicos pela natureza do que se ensina, o que não pode ser minimizado. Este 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 considerada 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 (E).

O conceito de “técnico” parece, desta 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 coloca 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 (E).

Esta diferenciação 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 de presentes discussões entre os docentes acerca desta questão.

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? (E).

Técnica e arte precisam ser conjugadas para dar conta da realização artística e para a preparação daqueles que irão se dedicar profissionalmente a ela. Neste 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, os quais se revelam nas situações complexas de performance, fato sinalizado pelo professor A:

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).

O músico técnico deve ter, no entender dos professores, competências que não parecem ser desenvolvidas de maneira sistemática e suficiente nos cursos técnicos oferecidos. Isto se deve, em parte, à ineficácia das discussões docentes que abordam priorização das técnicas a serem unificadas, ideia que se concretiza no

“Programa”, assunto este evidenciado em diferentes momentos da conversa, 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 perdem em discussões [sobre] quais técnicas [adotar] Se perdem nisso, e quando chega o técnico para resolver, ele não resolve (E).

A desconexão parcial no entendimento entre o que seja um músico técnico, ou um técnico em música, as diferentes concepções e 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 este perfil bastante idealizado. Ao mesmo tempo em que consideram necessário repassar um repertório de comportamentos que caracterizam um “músico de palco”, especialmente no viés erudito, sabem que as situações reais são imprevisíveis e que esta não é a provável colocação que os alunos terão no mercado de trabalho, de acordo com as falas dos professores B e D:

Ensino a sair, a se comportar. Tem gente que nem agradece. É uma forma de retribuir às pessoas que foram lá, o agradecimento em função das palmas (B).

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).

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 à esta situação passa pela compreensão da função do trabalho com música, como pontua o professor A:

[Esconder que toca em eventos] 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, o fato de **ser músico** parece envolver o lado romantizado da profissão, mas também as exigências da preparação e os desafios do trabalho, faceta esta enfatizada pelo professor D:

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

O professor A aborda a relação entre o músico e o seu fazer como um artesão no seu ofício. A arte construída nesta ligação é passível de descompassos na medida em que se tenha uma compreensão da música mais elaborada como arte para poucos:

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).

Preparar-se para **incertezas e condições dinâmicas de trabalho** integra as competências exigidas para a formação de um profissional em música. A imprevisibilidade da reação do público e as demandas provenientes do tocar em diferentes situações, e não somente no palco das salas de concerto, é ressaltada pelo mesmo professor:

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 que as atividades das quais participem não seja necessariamente remuneradas ou sistemáticas. Ao falarem sobre suas **atividades profissionais**, todos os professores relataram que, além da docência, participam de grupos de câmara, de conjuntos que se dedicam ao repertório popular e que atuam no “mercado paralelo”, tópico este que foi alvo de muita discussão, na medida em que os alunos também participam deste nicho de mercado. Além das competências necessárias, parece ser importante ter uma rede de contatos que facilite tais inserções, como coloca o professor C:

Faço cachê em orquestras, e viajo bastante também 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 também. Toco trabalhando, toco como convidado, se tem um amigo [que chama] (C).

Já o professor E enfatiza possibilidades de trabalhos com música popular, o que também foi ressaltado como necessário pelos outros participantes frente às solicitações do mercado:

Atuo fora da Escola; tenho um duo com outro professor. um duo de marimba e vibrafone, onde só tocamos popular, só popular, está proibido qualquer repertório mais clássico [...] Enfim, toco na Orquestra Cristã, bateria, e, com outros professores a gente tem os trios de jazz por aí. E participo do ‘mercado negro’, casamento, sempre (E).

Em relação ao **mercado de trabalho e inserção dos egressos**, a **docência** aparece como opção imediata, mesmo sem formação específica para tal, já que os cursos não oferecem pedagogia do instrumento. Como pondera um professor, o mercado para aulas informais em diferentes níveis, da iniciação musical às aulas de instrumento específico, é concorrido. Este dado também é reforçado pela análise do *survey* realizado com candidatos ao ingresso na escola. Muitos dos alunos já trabalham com música, mesmo antes de cursarem o nível técnico, havendo inserção

precoce devido à demanda por alguns instrumentos e a necessidades econômicas imediatas, como evidenciam as falas dos professores D e C:

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).

Dentre as possíveis inserções dos egressos, as falas sinalizaram 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 este 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 neste espaço em que alunos, professores e outros profissionais da música convivem se configura como condição depreciável, o que é apontado pelos professores A e D:

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

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

A informalidade parece predominar nas relações de trabalho, na medida em que os postos mais convencionais ou com vínculo empregatício, a exemplo de orquestras profissionais e bandas de corporações, são poucos. Para postos de trabalho de execução musical que requerem concursos públicos é exigido curso de graduação em qualquer área, e não necessariamente música, e muito menos a certificação de técnico em música. Esta discrepância entre formação, exigência de titulação e oportunidade de trabalho transparece na colocação do professor D:

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

As **características do mercado brasileiro**, suas consequências sobre o ensino formal e sobre os egressos também foram abordadas. Um dos maiores desafios aos novos técnicos que terminam sua formação é exatamente concorrer com os profissionais que procuram se manter neste mercado extremamente restrito, especialmente para o egresso com formação exclusivamente erudita, conforme explicita o professor B:

Acho que Brasília é uma cidade um pouco ingrata com esta escola [...] Porque se a gente estivesse num contexto igual a São Paulo, teria outro sentido. Em São Paulo, 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 em Brasília a gente tem uma orquestra apenas, tem a Orquestra Filarmônica, que trabalha com projetos, esporadicamente, cachês, e acho que esse ponto é um ponto muito sério de a gente pensar, o que é o contexto da nossa cidade mesmo (B).

Contudo, outras possibilidades de inserção também foram elencadas por este professor, reiterando a necessidade de novas competências, especialmente sinalizadas face à separação entre popular e erudito, ainda presente 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**, os sujeitos sinalizam um distanciamento perceptível entre o que é ensinado e o que o mercado de trabalho demanda, mas também uma discrepância entre as próprias expectativas dos alunos e o que lhes é oferecido a título de formação. Isto em parte se deve à própria formação dos professores, ao modelo que predomina na escola e no ensino de instrumentos. A tendência reprodutivista aparece fortemente, embora tal fato esteja bastante consciente entre os participantes. Tais elementos são ressaltados pelos professores D e E:

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).

Por sua vez, **o academicismo e o tradicionalismo** no ensino também parecem predominar, embora sejam alvos de críticas dos próprios docentes. Predomina a 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 traz outro tema para discussão. Será este um estreitamento derivado de práticas parcializadas e desconectadas, cristalizadas em “Programas” que sequenciam rigidamente conteúdos e descaracterizam o principal a que se destinam que é fazer música? O primado da cobrança por excelência em moldes mecanicistas parece vincular-se a outras limitações como o desconhecimento ou a desconsideração das reais demandas 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 sua desconexão com as novas demandas e a realidade dos alunos, conforme os professores D e A:

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).

Se 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).

Por sua vez, os professores sinalizaram que, no seu entender, a **bagagem cultural dos alunos** não parece ser suficientemente levada em conta na sua formação musical escolarizada. A ideia de que o conhecimento anterior do aluno inexistente ou não lhe servirá para nada e que tampouco deve ser aproveitado por revelar-se diferente do oferecido e priorizado na escola leva à ideia do aluno como tábula rasa, a ser preenchido pelo “saber culto”. A realidade das demandas existentes sobre o aluno também precisam ser vistas com atenção, segundo o professor B:

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, vamos dizer assim, extracurricular (B).

Frente a esta realidade, as características físicas e psicoafetivas do aluno também podem ser desconsideradas, como ponderado pelo professor E:

Esse sujeito que está no curso técnico, que está aqui aprendendo, [a gente] 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 está se formando! (E).

O **papel do professor** como acolhedor das necessidades dos alunos também foi sinalizado pelo professor A, embora pareça predominar a exigência de adaptação dos alunos ao Programa proposto pelos 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, como referencia o professor 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 Czerny [método] ou 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).

Este professor revela que, no seu entender, as **mudanças necessárias** passam por adequações de carga horária, concepções mais abrangentes das práticas musicais, que envolvam interseções e uma maior aproximação com as pretensões do alunado. O mercado de trabalho tangencia estas questões, mas a 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 UnB 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 consideradas necessárias para inserção 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 demanda por este último, pouco trabalhado por vários dos “Programas” das áreas instrumentais, exceto os que se dedicam especificamente à música popular. Os problemas levantados pelos docentes vão além desta polarização bastante presente. Tal questão não se circunscreve a alguns instrumentos e perpassa as ações docentes para dar conta da demanda de seus alunos. Os entraves são relevantes para os professores E e A e requerem soluções:

O curso de percussão popular não existe na Escola de Música, 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 nada disso, não é forçar e desvirtuar, é somente ter uma postura aberta para o aluno; é falar: “Sim, você quer aprender isso, então vamos” (A).

Para os professores, as **alternativas para mudança** dos cursos passam por novas posturas pedagógicas, a serem construídas coletivamente, o que lhes traz desafios e à própria instituição. Os professores entendem que há recursos humanos altamente qualificados para reverter distanciamentos estilísticos insustentáveis e preciosismos que não mais cabem no espaço escolar, mormente se confrontados à realidade de trabalho. Sinaliza-se também ser preciso ampliar a compreensão do que é educação profissional em música, o que passa por novas metodologias e pelo

aprendizado com quem sabe fazer, sem restringir-se a modelos já estabelecidos na educação formal. Segundo o professor D, os docentes da própria escola possuem capacitação para as adaptações necessárias, especialmente nas atividades práticas.

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).

Um espaço para aplicação de uma visão mais comprometida com as necessidades dos alunos e com as possíveis inserções laborativas parece ser o das práticas de conjunto, podendo favorecer a autonomia dos discentes e fortalecer a aplicação do já aprendido, funções essenciais da escola, conforme o mesmo professor.

Enfim, 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**, predomina a visão do nível técnico como intermediário na formação, sendo a graduação uma possibilidade para alguns e um imperativo para outros, por ser entendido como momento decisivo para opção profissional. As contingências do mercado de trabalho com música em Brasília 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 neste estrato. Alie-se a esta visão a solicitação de curso superior de qualquer natureza para ingresso na carreira de músico em entidades públicas, já explicitado em falas anteriores. Uma maior remuneração por meio de um plano de carreira que exija esta escolaridade também contribui para um enfraquecimento do papel do nível técnico como meta formativa. Por sua vez, há **outros espaços formativos** que podem complementar a qualificação dos alunos em outros estilos musicais ou que sejam mais voltados à realidade do mercado local, é assinalada pelos docentes a possibilidade de retorno ao Centro de Educação Profissional para cursos pós-técnicos, a serem

estruturados. O intercâmbio com outras escolas é um caminho que leva a novas reflexões, inclusive sobre a amplitude formativa dos cursos técnicos. Ressalta o professor B:

A Escola Rafael Rabelo [...] Acho que lá é que estão os professores que têm toda a formação, tem toda uma estrutura, têm as rodas de choro, eles têm os shows, tem todo um espaço construído, novo, para isso. Então acho que a gente tem que sim formar um músico versátil, mas acho também que a gente não precisa esperar que ele faça tudo aqui (B) .

O que se percebe ao traçar o perfil dos alunos nos cursos técnicos de instrumento em nível médio desta escola mediante os dados administrativos disponibilizados é que há uma superposição formativa entre o técnico de nível médio e a graduação, em parte pelo início tardio do alunado, em parte pela duração dos cursos técnicos que perfaziam, em sua maioria, oito semestres no período desta coleta de dados. A dificuldade de inserção laborativa imediata e a cultura propedêutica do nível médio, sendo o curso superior uma continuidade vista como natural, parecem limitar a formação exclusiva de música em nível técnico, em que pese também o contínuo aprimoramento que a profissão de músico traz, constitutivamente. A exigência de Licenciatura em Música em concursos para a Educação Básica também fomenta a procura por cursos superiores. Pontua-se ainda que alguns cursos técnicos 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. No Grupo Focal estas questões foram trazidas, sendo que a sequência ao nível superior é entendida como lógica frente às solicitações de certificação para concursos públicos em música, mesmo que não obtida neste campo de conhecimento, conforme o professor C:

De um ideal técnico, (o aluno) talvez devesse sair profissional daqui. Profissional mesmo, ainda não. Está bem preparado para entrar numa UnB, 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]. Não acho que [a formação no nível técnico] está completo, ou que é completo o curso superior aqui em Brasília, acho até (que tem) diversas falhas, mas é o momento em que o aluno escolhe: agora vou ser profissional (C).

Em síntese, para os professores que participaram do Grupo Focal há um distanciamento entre a formação proposta e a realidade do mercado de trabalho, em especial a local frente às especificidades assinaladas, em que prevalece o mercado de eventos e a docência como formas de colocação mais imediata para egressos dos cursos técnicos. Como não há preparo pedagógico específico e prevalece o “Programa” em termos de repertório, voltado mais diretamente à aquisição de técnicas instrumentais específicas em cursos de longa duração, o despreparo dos alunos

parece ser duplo. A falta de interação entre o erudito e o popular é tônica comum, sendo o ensino tradicional baseado em repertório erudito e nos métodos técnicos consagrados, que formam o “Programa de curso”, passível de grandes questionamentos frente às possibilidades elencadas pelos professores para atualização de cursos e às demandas existentes.

As noções de “competências” necessárias à consecução da atividade permearam várias falas dos participantes. A alta carga horária dos cursos técnicos de instrumento em nível médio foi questionada de forma contundente, visto que conteúdos e disciplinas estão sendo discutidos para reformulação dos itinerários formativos. Foram sinalizadas alternativas para mudanças nos cursos, as quais requerem negociação entre os pares, diálogo este tido por difícil entre os participantes. Chama a atenção que a identidade e a função do técnico em música não foram discutidas. Os questionamentos dos participantes sobre o termo “curso técnico” explicitam que, no seu entender, há uma diferenciação ao ser aplicado à área de música e à qualificação em arte. A formação oferecida ainda referencia-se em moldes tradicionais e enfatiza o “artista de palco”, cuja inserção laborativa é bastante restrita. Ressalva-se que a ausência de representantes dos núcleos de Música Popular, Canto, Matérias Básicas (teóricas) e demais áreas instrumentais pode levar a vieses sobre a real situação desta escola. Contudo, o surgimento de problemáticas comuns pode balizar hipóteses a serem confrontadas com novas evidências, com os dados levantados junto à administração e com o *survey* realizado com candidatos às vagas disponíveis nos cursos técnicos de instrumento.

3.4 A pesquisa exploratória: o *survey* realizado com candidatos aos cursos técnicos de instrumento

3.4.1 Trajetória metodológica

O *survey* foi o instrumento aplicado após levantamento de dados administrativos e realização do Grupo Focal com professores. Foi realizado com candidatos ao ingresso nos cursos de nível técnico nas áreas instrumentais com vagas para o primeiro semestre de 2012, para as quais houve inscrição e aplicação de teste, segundo Edital publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 205, de 26 de outubro de 2011.

Tendo por objetivo sondar as expectativas dos candidatos em relação aos cursos técnicos em instrumento musical e à formação oferecida, à certificação e possibilidades de profissionalização, optou-se pela elaboração de questionário que foi aplicado no período que antecedeu os testes eliminatórios de instrumento no dia

divulgado pelo CEP-EMB, em seus três turnos de funcionamento. Após consultar o número de inscritos, procedeu-se ao cálculo amostral para conservar um intervalo de confiança de 95%, considerando um erro amostral de 5% para mais e para menos em uma população heterogênea.

Para elaboração do instrumento de pesquisa foram escolhidas as variáveis “formação em música em nível técnico”, “inserção no mercado de trabalho”, “concepções sobre a profissão de músico”, “expectativas sobre o curso, a qualificação e a certificação em nível técnico”, eixos usados para a estruturação do questionário, que foi dividido em três partes. A solicitação dos dados demográficos deu-se na primeira parte. A segunda foi composta por 41 assertivas, sendo solicitado aos candidatos que escolhessem para cada uma delas o grau de concordância em uma escala do tipo Likert de quatro pontos, com a correspondência 1 = discordo totalmente, 2 = discordo parcialmente, 3 = concordo parcialmente e 4 = concordo totalmente. Pontualmente, as assertivas foram construídas com o intuito de captar quantitativos sobre expectativas em relação aos cursos pretendidos, sentidos atribuídos e intenções quanto à certificação, ao exercício profissional, ao seguimento de carreira, de estudos, a identidade do técnico em música, entre outros quesitos.

A terceira parte consistiu de duas perguntas abertas sobre as representações dos candidatos acerca das expectativas sobre o curso técnico em música e seu entendimento sobre o que é necessário para ser músico.²⁷

Dos 420 inscritos para todos os cursos nos três turnos pretendidos, 389 candidatos se concentraram nas áreas instrumentais, compondo a população de pretendentes considerada para esta etapa da pesquisa piloto, sendo 97 no turno matutino, 141 no vespertino e 151 no noturno. Destes, somente 185 compareceram efetivamente às provas, estando presentes 49, 70 e 66 candidatos nos respectivos turnos, indicando uma ausência de 56,3% de candidatos no noturno. Responderam ao *survey* 43 candidatos no turno matutino, 64 no turno vespertino e 45 no noturno, perfazendo 82,2 % de respondência entre os presentes às provas eliminatórias. O período de aplicação foi das 07h30minh às 21h30minh do dia reservado para os testes de instrumento, sendo que os candidatos foram abordados individualmente.

²⁷ Estas respostas foram categorizadas posteriormente e não integram este trabalho. Os resultados encontram-se em COSTA, Cristina Porto. “O que é preciso para ser músico?” – as representações de candidatos aos cursos técnicos de nível médio em instrumento em um Centro de Educação Profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013. Pirenópolis, GO. *Anais...* João Pessoa: UFPB/ABEM, 2013. p. 1778-1787. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Ver também COSTA, Cristina Porto. Educação profissional técnica de nível médio em música: as expectativas de candidatos aos cursos instrumentais. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM CENTRO-OESTE, 12., 2012, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB/ABEM, 2012a. p. 64-72. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2012/Anais%20do%20XII%20Encontro%20Regional%20Centro-Oeste%20da%20ABEM.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014

A análise quantitativa dos dados obtidos foi feita por meio do software SPSS, utilizando-se, para tal, tabelas de frequência e de referências cruzadas (*crosstabs*). Os percentuais aqui comentados referem-se às respostas validas em cada item. Nesta etapa de pesquisa houve testagem de hipótese.

3.4.2 Resultados e discussão

Em relação ao lugar de moradia dos respondentes observou-se que 29,6% declararam morar na Região Administrativa do Plano Piloto. As regiões seguintes com maior número de inscritos foram Taguatinga (10,5%), Guará (9,2%), Samambaia e Ceilândia, cada qual com 5,9% e Gama (5,3%). Em termos percentuais, a soma dos candidatos oriundos destas regiões totaliza 36,8% e ultrapassa o número de inscritos que moram na região onde se localiza o Centro de Educação Profissional, que é o Plano Piloto. Considere-se também que 9,5% dos candidatos não moram em Brasília, havendo predominância de candidatos de Valparaíso (3,3%) e de Águas Lindas (2%) neste estrato. Isto pode estar indicando demanda não contemplada com ensino técnico em música nestas regiões, o que obriga os candidatos a longos deslocamentos para ter acesso aos cursos pretendidos.

A faixa etária predominante entre os candidatos situa-se entre os 15 e os 18 anos de idade, com 26,3%. Esta faixa coincide com a prevista para o fluxo regular do Ensino Médio, podendo corresponder a alunos que estão em conformidade neste tocante. Contudo, a soma das faixas seguintes sinaliza uma expressiva procura por cursos técnicos em música por candidatos que provavelmente já concluíram o Ensino Médio ou mesmo formação superior, sendo que 25,7% estão entre os 19 e 24 anos e 23,7% têm entre 25 e 30 anos. Candidatos com mais de 30 anos correspondem a 24,3% do total de respondentes, assinalando uma procura por formação técnica quando provavelmente já estão inseridos no mercado de trabalho.

Em relação às atividades de estudo e de trabalho, predominam os que executam as duas, correspondendo a 44,9% das respostas. Afirmaram somente estudar 33,3% e somente trabalhar 20,4%. Sobre a renda familiar, 33,8% responderam que está acima de R\$5.450,00, o equivalente a dez salários mínimos vigentes à época da coleta de dados.

A formação inicial em música dos sujeitos deste *survey* se deu predominantemente por meio de aulas particulares (38,1%), seguidas pelo autodidatismo (23,1%) e na igreja ou comunidade que frequenta (20,4%). Também foram citadas iniciações no CEP-EMB, com membros da família, aulas nas escolas de Educação Básica que frequentam ou com amigos. O apoio familiar na escolha pelo

curso técnico foi sinalizado por 64,5% da amostra em concordância total e em 17% em concordância parcial.

Obeve-se 69,7% de concordância total sobre a asserção de que o curso técnico de instrumento em nível médio irá lhes completar a formação na área musical. Pretendem ser músicos profissionais 92,1% dos inscritos, predominando a concordância total (68,4%) neste quesito. Em relação à duração do curso pretendido, 58% afirmaram conhecê-la. Dadas as exigências de frequência às aulas nas diferentes disciplinas em diferentes dias da semana, a disponibilidade para estudos individuais e para práticas de conjunto, um índice maior de concordância era esperado. Contudo, 80,6% afirmam ter tempo para se dedicar ao curso e 95,7% dos respondentes afirmam ter intenção de concluí-lo, enquanto 96,4% pretendem receber a certificação de técnicos em música. Notou-se que 12,6% estão cursando ou já possuem algum curso de música em nível superior. A escolha do curso se deu em função da sua qualidade para 93,4% dos candidatos, sendo que para 66,3% isto também se deu pela sua gratuidade. Para 39,6%, as modalidades instrumentais procuradas somente são ofertadas neste Centro de Educação Profissional. Para entendimento deste percentual, há que se considerar a amplitude dos cursos oferecidos, os quais incluem música popular instrumental e vocal, além de cursos na área de música antiga, piano, canto lírico e os tradicionais instrumentos de orquestra. Saber de antemão quem é o professor de instrumento não foi decisivo para 60,5% dos inscritos. O desenvolvimento técnico individual a ser obtido no curso é importante para 96,5% da amostra, enquanto 79,3% concordam que a possibilidade de participação em atividades coletivas os motivou a tentar ingressar na escola. A socialização oferecida pelo ambiente escolar é importante para 90,7% da amostra.

No momento, 40% dos inscritos trabalham com música, embora exerçam outra profissão. Já 16,7% dos candidatos afirmaram serem músicos profissionais e estarem trabalhando exclusivamente com música, enquanto 74,9% dos respondentes pretendem complementar seus salários atuais ou futuros com atividade musical. Observou-se que 20,3% dos candidatos já são inscritos na OMB, sejam como músicos práticos ou mediante alguma certificação.

Para 79,5% dos respondentes a certificação em nível técnico deve facilitar a inserção no mercado, enquanto 60,3% concordam totalmente que os contatos pessoais efetivados durante o curso ajudarão a desenvolver a carreira. A certificação em nível técnico é importante para 90,1%, sendo que 71,7% destes em total concordância. Dos respondentes, 35,1% acham que o curso técnico não é requisito essencial para ser músico. É esperado por 77,8% dos candidatos que os cursos

técnicos preparem para o gerenciamento da carreira, sendo que 89,2% consideram importante receber informações sobre saúde do músico. Interessante observar que 64,3% concordam ser papel do curso técnico de instrumento em nível médio preparar para os cursos superiores na área, o que reafirma a cultura da profissionalização vinculada ao terceiro grau e o caráter propedêutico da formação técnica, sendo que 66% pretendem prestar vestibular e 66,2% pretendem licenciarse em música. Apenas 15,9% concordam totalmente sobre quererem ser técnicos em música, sem seguir para o curso superior.

Pretendem mudar de profissão 39,1%, sendo que o curso técnico de instrumento auxiliará nesta mudança. Há concordância entre 60,3% da amostra quanto à preparação dada pelo curso técnico ser suficiente para trabalhar, enquanto 63,2% pensa haver empregos ou colocação para profissionais de música em nível médio. O mercado para músicos está em expansão segundo 70,2% da amostra e 56,9% dos respondentes querem abrir seu próprio negócio em música. Embora 41,4% afirme não dar aulas, há 43,6% que já o fazem sem mesmo ter ingressado nos cursos técnicos. Este dado entra em concordância com os resultados sobre a formação inicial dos pretendentes, em que se sobressai a iniciação musical e instrumental por meio de aulas particulares. Sobre não ser possível “viver somente de música”, entendido como não ser possível obter sustento por meio do seu exercício profissional, 46,4% discordam totalmente desta assertiva, enquanto 6,4% acham totalmente inviável manter-se exclusivamente com música. Para 55% da amostra o músico não é um profissional valorizado socialmente.

Dos amadores, 81,7% querem aprofundar seus conhecimentos no instrumento que tocam e apenas 15,3% querem mudar de instrumento. Dentre os que já são profissionais 47,6% querem aprofundar seus conhecimentos no instrumento e apenas 10,2% desejam trocar sua opção instrumental. À medida que 52,4% dos respondentes discordaram desta assertiva, observou-se uma possível inconsistência na sua formulação por conjugar duas situações que podem ter levado à inexatidão nas respostas: os respondentes podem ter discordado da parte em que se afirma ser profissional ou/e da parte em que se quer aprofundar os conhecimentos no instrumento. Pode-se também hipotetizar que tais candidatos procuram outras qualificações nos cursos técnicos que não as voltadas exclusivamente à prática instrumental. Pode-se também questionar a ordenação das alternativas na escala utilizada, já que o item “discordo totalmente” é o primeiro apresentado, o que pode trazer alguma confusão durante o preenchimento, segundo observação verbal realizada por três dos respondentes.

O cruzamento de variáveis revela que 60,8% dos que pretendem ser músicos também pretendem fazer vestibular em música, com uma correlação entre variáveis ordinais de 0,363 (significativa a 0,000) e Qui-quadrado significativo a 0,001. Dos candidatos que concordam ser função do curso técnico preparar para o curso superior 70,2% pretendem fazer vestibular, com correlação entre variáveis ordinais de 0,431 (significativa a 0,000) e Qui-quadrado significativo a 0,000. Entre os que pretendem ser músicos profissionais, 59,8% discordam totalmente sobre querer ser técnico e não seguir ao curso superior em música. Dentre os que pretendem abrir o próprio negócio em música, 73% concordam totalmente com a expectativa de que o curso técnico deve preparar para gerenciar a carreira, sendo a correlação entre as variáveis ordinais de 0,327 (significativa a 0,000) e Qui-quadrado significativo a 0,003. Dos que pensam haver empregos para o técnico em música, 55,9% concordam totalmente com a proposição de que a certificação em nível técnico facilita a inserção no mercado, com uma correlação entre variáveis ordinais a 0,301 (significativa a 0,000) e Qui-quadrado significativo a 0,000. Dos que afirmaram ser músicos profissionais e trabalharem exclusivamente com música 85% já dão aula de música na comunidade que atuam ou aulas particulares, com uma correlação entre variáveis ordinais de 0,501 (significativa a 0,000) e Qui-quadrado significativo a 0,000. Observou-se que 66,7% dos que não acham que o curso técnico é suficiente para atuar no mercado também não querem ser técnicos, sem seguir para o curso superior em música. Dentre os que pretendem ser músicos profissionais, apenas 19,1% acham que o músico é valorizado socialmente, com Qui-quadrado não significativo para esta relação (0,381).

Destes cruzamentos depreende-se que parte significativa dos candidatos vê a sequência aos cursos superiores como integrante da formação profissional e o curso técnico como uma preparação especializada que facilite o acesso a eles. Os cursos técnicos são entendidos como intermediários nesta formação. Ao mesmo tempo, espera-se desta formação noções suficientes de empreendedorismo para gerenciar carreiras e negócios na área. Dar aula é relevante como atividade profissional, como assinalam os respondentes que já trabalham com música. Apesar das expressivas respostas sobre desejo de profissionalização, isto se dá apesar do pouco valor atribuído à carreira. Os que pensam ser a formação técnica em nível médio insuficiente para atuação profissional também apresentam pouca tendência a desejarem profissionalização, sinalizando para uma formação musical como complemento educativo.

Dentre os dados expostos, assinala-se uma convergência entre os achados do *survey* e do Grupo Focal no sentido de não ser oferecido um curso que contemple as

expectativas dos candidatos quanto às possibilidades de atuação com a formação recebida, salvo se este desejar prosseguir seus estudos em um curso superior. As relações positivas, significativas e medianamente forte entre esta assertiva e os que desejam ser músicos profissionais e entre os que acham ser o curso técnico prioritariamente um preparatório para o vestibular sinalizam o caráter ainda difuso da possibilidade de a formação técnica em instrumento em nível médio bastar para atuação laborativa. Esta questão aparece na correlação negativa entre os que pretendem conseguir a certificação técnica e a assertiva desta facilitar a inserção no mercado de trabalho.

É relevante a hipótese de que o curso técnico deve preparar para o gerenciamento de carreira entre os que desejam abrir seu próprio negócio em música, dado que, comparado às frequências simples de 56,9% de concordância, aponta para um perfil profissional que ainda não é contemplado pelos cursos em instrumento oferecidos pela escola pesquisada. Também é considerada relevante a relação estabelecida entre os que são profissionais e que já trabalham exclusivamente com música e sua atuação como professores, sinalizando a possibilidade de outro perfil de saída para os cursos técnicos.

Levantam-se, desta forma, três situações que precisam ser repensadas: a inexistência de preparação específica voltada à docência, a ausência de uma habilitação voltada ao empreendedorismo e a forte tendência a considerar o nível técnico como preparatório para o curso superior. Embora os docentes tenham assinalado a necessidade de atualizações nos cursos e a presença do mercado de eventos como espaço de inserção para os egressos, a tradição conservatorial predomina na área instrumental, fazendo do curso técnico mero trampolim ao curso superior, obliterando as reais possibilidades formativas deste nível, que não estão suficientemente clarificadas para o público alvo. Considerando ser o Estado o principal fomentador de iniciativas culturais de longo prazo, tem-se que a exigência de curso superior para concursos públicos na área e para ascensão em plano de cargos e salários conjuga-se ao tradicionalismo do ensino profissional em música e às ocupações informais e de tempo parcial, pouco favorecendo a caracterização do técnico instrumentista como ocupação possível e sólida.

Para fins de esboço de perfil do candidato e de suas expectativas, os dados predominantes aqui apontados podem ser considerados, visto que se carece de informações para estratégias pedagógicas, curriculares e administrativas mais efetivas e articuladas com a realidade. É necessário, contudo, levar em conta a complexidade do sistema educacional no qual o ensino técnico de instrumento em nível médio está

inserido, incluindo suas contradições, notadamente no que diz respeito à dualidade reiterada historicamente entre a formação propedêutica, preparatória para o seguimento em cursos superiores, e a desvalorização da formação técnica, na medida em que esta não corresponda às aspirações dos que a procuram e tampouco às possibilidades efetivas de trabalho.

O caso da música, atividade que requer continuamente manutenção e aperfeiçoamento das técnicas adquiridas ao longo da formação, precisa ser mais bem investigado. As funções dos cursos técnicos em nível médio e do próprio técnico instrumentista não parecem estar suficientemente claras nem aos que procuram tais cursos nem aos docentes que os ministram, conforme dados coletados no *survey* e no Grupo Focal realizado com professores desta escola. Embora os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico na área profissional de Artes (MEC, 2000) assinalem a necessidade de adequações, notadamente no uso de tecnologias apropriadas às novas demandas e à inserção profissional, a tradição parece predominar na educação profissional técnica de instrumento em nível médio na escola estudada. Neste sentido, investigar o que pensam os demais atores presentes neste espaço formativo possibilitará maiores aprofundamentos.

A ETAPA DE APROFUNDAMENTO

3.5 As entrevistas com coordenadores, gestores e empregadores: ouvir as diferentes vozes

Para continuidade da investigação, solicitou-se permissão à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação da SEDF, então setor responsável por autorizações de pesquisa. Procedeu-se a entrevistas com dois gestores e vinte coordenadores das áreas instrumentais do CEP-EMB mediante convite e aceite para participação. Com estes estratos empregou-se roteiro temático com variações segundo as funções ocupadas pelos sujeitos.

À guisa de contrabalanço, desejando ouvir concepções advindas diretamente do mundo do trabalho, efetivaram-se cinco entrevistas com empregadores e empreendedores ativos no mercado local de música, em amostragem de conveniência.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio e gravadas. As gravações foram realizadas pela autora e por uma auxiliar, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília com experiência em iniciação científica. Todo material foi posteriormente conferido pela pesquisadora que confrontou áudio e textos antes de processar a análise, reunidos em Cadernos de Entrevistas por estrato

pesquisado com codificação de cada sujeito. Procedeu-se à análise de conteúdo e categorização, adotando o tema como unidade de registro. Após sucessivas reorganizações, foi redigido texto comentado sobre cada estrato. Frente às evidências encontradas, procurou-se confrontar as representações de gestores, coordenadores e empregadores com o fito de ressaltar convergências e singularidades detectadas nas análises.

3.5.1 Trajetória metodológica: a voz dos coordenadores de áreas

Os Coordenadores Pedagógicos, eleitos por seus pares, devem ser professores da “Carreira Magistério Público do Distrito Federal” com ao menos três anos de experiência em regência de classe, segundo Regimento Interno do CEP-EMB. Na ausência de candidato ao cargo, a direção poderá indicar seu preenchimento. Este documento explicita as atribuições dos coordenadores pedagógicos, donde se ressaltam as ações reflexivas de avaliação para adequações pedagógicas e das atividades artístico-pedagógicas que caracterizam o fazer docente e discente no CEP-EMB. Além das articulações pedagógicas em suas áreas, devem acompanhar o trabalho docente quanto à implementação das orientações curriculares para a educação profissional na SEDF (CEP-EMB/SEDF, 2013)

O atual papel dos coordenadores de área diferencia-se de momentos anteriores por ser mais ativo e autônomo quanto à organização de processos pedagógicos. O coordenador não é apenas um braço da Direção, mas um ator consciente nas mudanças para melhor andamento dos processos de ensino-aprendizagem, um sujeito participante e ativo nos ajustes, negociações, questionamentos e desenvolvimento das decisões pedagógicas discutidas no coletivo. Embora a ênfase operacional se mantenha no atual Regimento, suas atribuições foram ampliadas, deslocando a ênfase anterior que era de manutenção do fluxo de informações e encaminhamentos pontuais.

Em linhas gerais, o trabalho dos coordenadores consiste em tornar exequível o Projeto Político Pedagógico da instituição. Para conduzi-lo articuladamente são realizadas reuniões semanais em um Colegiado, junto à Supervisão Pedagógica e Direção do CEP. Após discussões pertinentes neste fórum, são tomadas decisões de caráter pedagógico, levadas às áreas como guias para ações de todos os professores.

Face ao exposto, ouvir os coordenadores das áreas instrumentais possibilita acessar maior abrangência sobre as questões investigadas visto que, além das experiências individuais como docentes, este estrato incorpora e responde parcialmente pela condução pedagógica e logístico-administrativa em diferentes

situações da comunidade acadêmica. Captar seus entendimentos possibilita confrontar suas representações a dos demais atores participantes desta pesquisa.

Apesar de a escola ser um Centro de Educação Profissional, o que implica a oferta de cursos técnicos de nível médio, a larga procura da comunidade se dá pelos cursos básicos sequenciais, musicalização infantil e, a partir de 2012, pelos cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC. Há gargalos nas ofertas dos cursos técnicos, dada a impossibilidade de atendimento às grandes demandas na área de música popular, fato que coexiste com baixíssima procura por instrumentos menos conhecidos. Pode haver indisponibilidade de vagas para certos instrumentos em todos os turnos em alguns semestres, ou falta de salas que comportem novas turmas ou espaços adequados para atividades de grandes conjuntos. É preciso compatibilizar o número de professores disponíveis às atividades pedagógicas previstas e aguardar eventuais chamadas de professores temporários, visto que, além da expressiva demanda da comunidade pelo ensino instrumental, a maior parte das aulas instrumentais no nível técnico ocorre no sistema tutorial, em atendimento individual. Os coordenadores de área executam pontes e encaminhamentos para o bom andamento da escola neste contexto.

Foram convidados a participar vinte e quatro coordenadores. Procurou-se captar as visões dos que estavam em exercício no primeiro semestre de 2013 e daqueles que os haviam imediatamente precedido. Para tal, enviou-se *e-mail* individual, explicitando objetivos da pesquisa e detalhamento de sua participação, procedimentos e duração aproximada, incluída explicação sobre termo de confidencialidade. Houve vinte anuências de participação, a partir das quais se desenhou agenda de entrevistas, conduzidas entre 2 de julho e 15 de agosto de 2013. Apenas duas ocorreram fora do espaço da escola por solicitação dos entrevistados.

As entrevistas com coordenadores totalizaram cinco horas e cinquenta minutos de registro em áudio e foram posteriormente degravadas. Os textos assim gerados passaram por análise de conteúdo. Houve seleção das falas aqui trazidas em função de roteiro previamente delimitado, utilizado como guia para as entrevistas. Este instrumento foi construído sobre quatro temas: o cenário profissional local, para técnicos de música em nível médio, a inserção laboral de alunos e egressos dos cursos técnicos instrumentais, formação, informações e competências necessárias para tal inserção e, por fim, o processo de profissionalização, incluindo possíveis percepções dos coordenadores sobre o que é ser músico profissional.

Em cada entrevista houve assinatura do termo de participação voluntária do entrevistado e de sigilo por parte do pesquisador. As respectivas gravações foram enviadas aos entrevistados para acompanhamento do texto gerado. Houve dez que retornaram e que reiteraram sua concordância sobre o coletado e seu uso, e dez outros que não se manifestaram sobre os textos. Para cada ator foi gerado um Caderno de Entrevista. Estes atores serão identificados no texto pelas indicações C1 a C20. Dos vinte participantes deste estrato, oito são do sexo feminino.

3.5.2 Trajetória metodológica: a voz dos gestores

Foram entrevistados o Diretor do Centro de Educação Profissional, professor eleito pela comunidade escolar, e a Supervisora Pedagógica, professora indicada pelo primeiro para exercer a coordenação pedagógica dos demais professores e de seus coordenadores, representantes dos diferentes núcleos de ensino da escola. O empenho desta equipe gestora no decorrer de seu mandato foi de atualização do Centro de Educação Profissional como um todo, tanto em aspectos organizacionais quanto pedagógicos. A ênfase na participação democrática, assinalada nas entrevistas dos coordenadores de área, parece estar em linha com o compromisso por mudanças substanciais para uma melhor condução dos processos educativos e de funcionamento geral da escola sem perder a dimensão artística integrada nos processos de ensino-aprendizagem, vocação simbiótica deste espaço. Além de consulta à comunidade escolar para elaboração de um Projeto Político Pedagógico ajustado à realidade local, demandaram-se esforços para sua implementação, o que incluiu revisão dos itinerários formativos dos cursos técnicos de nível médio.

O roteiro utilizado com os gestores constituiu-se de perguntas abertas, que versaram sobre o cenário profissional para os técnicos em música em nível médio, a formação dada na escola, a inserção de alunos e egressos e informações que o aluno necessita ter sobre o mercado de trabalho. Os desdobramentos de tais assuntos trouxeram subtemas como o da profissionalização, os quais são aqui apresentados e discutidos à luz do referencial adotado e das vozes dos demais atores ouvidos. Após assinatura de termo de consentimento esclarecido, as entrevistas foram conduzidas separadamente na própria escola e registradas em áudio, perfazendo uma hora e meia de material, o qual foi gravado e analisado, compondo o Caderno de Entrevista de cada um. O Diretor será codificado neste texto como G1, e a Supervisora Pedagógica como G2.

3.5.3 Trajetória metodológica: a voz dos empregadores

Procurou-se conhecer o que atores que estão no mercado de trabalho brasileiro pensam sobre as possibilidades de inserção laboral para os egressos do CEP-EMB como um contraponto às percepções daqueles que atuam diretamente na sua formação. A amostra de conveniência composta por cinco empregadores, três do sexo feminino e dois do sexo masculino, empreendedores que lidam cotidianamente com o universo do trabalho da musical instrumental e que podem ser contratantes de técnicos instrumentistas em nível médio, agrega o diferencial da reflexão sobre o exercício efetivo da atividade laborativa, além de acrescentar sua contribuição sobre o vivido ao longo de suas carreiras no setor profissional a que se dedicam. Ouvi-los traz outro lado da balança, cujo peso permite melhor captar confluências e discrepâncias entre formação dada, demandas e realidade presente para inserção laborativa dos egressos dos cursos instrumentais. Uma vez que responder pela formação para o trabalho implica conhecer o setor produtivo para o qual se prepara, considera-se fundamental englobar as representações deste segmento, visando um maior entendimento das situações de trabalho e do cenário local.

Para melhor compreender as demandas locais existentes e os arranjos produtivos que podem englobar os técnicos de música em nível médio, assim como aproximar-se das relações de trabalho deste campo no contexto da cidade em que se conduziu este estudo, procedeu-se a cinco entrevistas com profissionais que atuam em espaços elencados nas entrevistas com os demais atores. Optou-se por uma amostra de conveniência e, para tal, foram contatados cinco empresários que exercem diferentes funções: um produtor musical, um proprietário de escola de música, dois empreendedores do setor de eventos e um empresário responsável pela contratação para orquestra de funcionamento esporádico, mediante patrocínio ou fomento obtido. Dado o aceite para participação na pesquisa, foram agendados hora e local para efetivação das entrevistas, que aconteceram nos locais de trabalho dos participantes, à exceção do produtor musical, que escolheu um restaurante para o encontro. Procedeu-se à assinatura de termo de esclarecimento e consentimento para os procedimentos de pesquisa.

As entrevistas registradas em áudio totalizaram duas horas e seis minutos; o texto das gravações que compuseram os respectivos Cadernos de Entrevista foi submetido à análise de conteúdo e categorização. Para captar a visão dos empregadores utilizou-se roteiro com perguntas abertas sobre cenário profissional para técnicos em música de nível médio, a inserção destes técnicos, informações e competências necessárias sobre o mercado de trabalho, a formação dos técnicos de

nível médio, profissionalização. Os empregadores são codificados no texto como E1 a E5 e três deles são do sexo feminino.

Os Cadernos de Entrevista foram confrontados e categorizados em um único texto. As falas selecionadas são aqui apresentadas e discutidas à luz do referencial teórico adotado.

3.5.4 Resultados e discussão das entrevistas de aprofundamento

3.5.4.1 O técnico instrumentista em nível médio e sua delimitação profissional

As atribuições gerais para um técnico de nível médio em instrumento musical estão explicitadas no eixo “Produção Cultural e Design”, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, revisto e ampliado em 2012. Dentre os detalhamentos de perfil encontra-se que este profissional “desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação” (BRASIL/MEC, 2012).

Salvaguardada a abertura propiciada pela expressão “assume linha de formação distinta”, que pode atender às diferenciações nos aprendizados técnicos instrumentais, tem-se um leque de atuações performáticas e outras que, aos músicos, demanda conjugar diferentes competências. Atuar em um concerto é ação distinta de tocar em eventos ou realizar gravações ou outras elencadas para este perfil. Embora a base para tais atividades seja o domínio das técnicas instrumentais e dos diferentes códigos musicais, elaborar arranjos, orquestrar e harmonizar, mesmo que de maneira incipiente, são atividades que requerem conteúdos e práticas que vão além do já intrincado domínio das interfaces sonoras. A aquisição em profundidade dos conhecimentos implicados pode dar-se em nível técnico, mas as 800 horas mínimas previstas para os cursos, por mais otimizadas que sejam em termos curriculares, trazem desafios à lógica de formação do músico para dar conta de tais funções.

A identidade profissional do técnico instrumentista em nível médio parece ser uma incógnita aos professores que trabalham em sua formação. A suficiência formativa dos cursos para o exercício profissional lhes é ideia forçada, que não corresponde à realidade da área.

Eu acho complicado falar de inserção de músico no nível técnico. Porque a nossa formação é tão continuada e infinita [...] Que mercado você [vê] pra uma pessoa que está em formação tão inicial como o curso técnico? (C6).

Há falta de postos de trabalho destinados a músicos em nível médio e a própria formação neste nível é vista como meio do caminho. A concorrência presente envolve alunos, egressos e profissionais, na medida em que todos são músicos, mesmo que tenham bagagens e competências diferenciadas.

Esse aluno de nível técnico não tem, como nas outras áreas que têm cursos técnicos, um posto específico pra ele. Ele tem que disputar com os profissionais. Eu acho que é a grande falha do pensamento do nível técnico em música (C7).

A entrada da escola no PROEP, segundo C19, modificou as exigências da formação dada na escola sem considerar o mercado que é, efetivamente, inexistente para este nível.

A questão da profissionalização aqui, na escola, foi uma oportunidade que o diretor X teve de fazer a escola ter mais verba [...] Na minha visão, ela deveria continuar como estava, só como um celeiro mesmo, como um conservatório pra ensinar, pra preparar as pessoas, pra que aqueles que realmente quisessem seguir como profissão fossem pra universidade (C19).

A escola deveria fornecer atendimento à comunidade sem vincular-se à produção de um perfil que não é suficientemente delineado e que não encontra colocação específica no mundo do trabalho.

O mercado é muito curto, muito pequeno. Não existe emprego formal pra músico em nível técnico. As próprias bandas militares, hoje em dia, pra melhorar o salário, estão exigindo o nível superior, [mesmo] que não seja em música. Então o mercado pra técnico não existe, só se ele for criado (C19).

À semelhança do que pensam outros coordenadores, aventa-se a hipótese de ser possível criar um mercado e postos de trabalho para o técnico de nível médio em instrumento. Caso os egressos desenvolvam características empreendedoras, parece haver maiores possibilidades de trabalho, notadamente na área de ensino musical. Neste sentido, reitera-se o discutido por Pimentel (2013) ao assinalar a necessidade de dimensionar cursos técnicos em música vinculados à realidade cultural regional, buscando sustentabilidade.

Um mercado pra esse aluno, esse técnico em música que nós estamos formando [...] seria se tivesse esse empreendedorismo que eu falei antes, de tanto montar algum negócio de aulas particulares, de uma escolinha que seja, quanto de se promover de alguma forma (C6).

As mudanças no mundo do trabalho não contemplam uma delimitação de perfil profissional exclusivo para o músico técnico em instrumento. Para os demais perfis deste nível, em outros campos do conhecimento, também há transformações produtivas e tecnológicas que conduzem certas funções à transitoriedade e mesmo à extinção.

Não existe técnico em músico, emprego formal em nenhum lugar, eu desconheço. Eu desconheço. Como existe técnico, sei lá, em informática [...] Inclusive técnico em informática tá acabando, não tem mais produtos de reposição. Antigamente você pegava uma placa, soldava o negócio [...] Agora acabou, isso não tem mais (C19).

Os posicionamentos dos coordenadores convergem à ideia de que o técnico em instrumento em nível médio não caracteriza um profissional na área musical como ocorre em outras áreas da educação profissional, uma vez que não há empregos formais ou contratos de trabalho específicos para esta formação. O instrumentista em nível médio não tem uma demanda de mercado identificável pelos coordenadores.

Os cursos técnicos de nível médio são oportunidades de complementação e aprofundamento de estudos para muitos músicos já profissionalizados. O mercado é pequeno, segundo a maior parte dos coordenadores, e é preciso agir sobre ele para ampliá-lo.

Em relação à caracterização profissional do técnico instrumentista de nível médio, a colocação dos gestores entrevistados é consoante a dos coordenadores. Trata-se de assunto complexo, caleidoscópico, e que precisa de enfoques compreensivos próprios, tendo em mente que o trabalho do músico se dá prioritariamente na informalidade.

Em outras áreas de conhecimento, o aluno de um curso técnico de nível médio [...] após sair da escola, ele tem um endereço, ele tem uma porta de entrada após a sua formação. O nosso caso, da música, é muito complicado porque na verdade a gente oferece um conhecimento formal para uma atividade informal (G2).

O gestor G2 pondera que a educação formal auxilia instrumentistas em determinadas atividades, mas que a certificação não é pré-requisito para elas.

Existem poucas atividades formais e estas não apresentam uma conexão direta [com a formação] A atividade formal de um músico erudito, uma orquestra, uma banda, pra ingresso [...] ele necessita de um conhecimento que é formal, não necessariamente certificado. Ele pode adquirir na nossa escola (G2).

A escola é uma possibilidade orientadora e estruturada para aquisição de conhecimentos que também podem ser obtidos informalmente ou mesmo em caráter autodidata.

Em outras situações profissionais [...] tocar num casamento, tocar numa recepção, tocar num hotel [...] não há necessidade da certificação, inclusive nem do conhecimento formal em si, porque se ele dominar o conhecimento informalmente, se ele for um autodidata, por exemplo, ele exerce. O critério de aceitação dos empregadores, do empregador temporário que me contrata, não é se eu tenho certificado ou se eu sei ler nota. É se eu sou famosa na cidade,

se eu sou recomendada por algum trabalho que eu fiz, se eu tenho um CD... Então, a complexidade está aí (G2).

Uma vez que a certificação não é fundamental para a prestação de serviços em música e que ser conhecido por sua produção pode ser decisivo, o gestor G2 pensa ser possível preparar melhor instrumentistas em âmbito formal para que este se ressalte pela sua qualidade no mercado, em termos de competitividade.

Nós vamos encaminhar pra que mercado, se o mercado é informal? A gente tem que valorizar o conhecimento formal em primeiro lugar, favorecendo um aluno melhor preparado, que possa se diferenciar em relação àquele que não tem, que toca muito bem, que domina [seu instrumento] (G2).

As colocações deste ator reiteram o apontado pela literatura (SEGNINI, 2006; NUNES; MELLO, 2011) acerca do predomínio da informalidade nas relações de trabalho no mercado musical. A delimitação dos trabalhos a serem realizados por profissionais certificados e os que podem ser exercidos sem a educação formal é pouca. Há demanda pelo profissional que sabe fazer, que demonstra sua capacidade técnico-musical e é por ela reconhecido e indicado.

A educação formal de cunho profissionalizante é um dos caminhos possíveis e sistemáticos para se chegar à proficiência no campo da execução, requisito mínimo para o exercício profissional. Distintamente de outras áreas de formação técnica, os empregos formais são poucos e o processo para inserção é altamente competitivo, a exemplo de orquestras e bandas de natureza pública, o que se dá mediante concurso e exigência cada vez maior de diplomação em nível superior, excluindo, desta forma, os técnicos de nível médio. O entrelaçamento entre educação formal, certificação e emprego não é regra predominante no campo da música, não no que tange a ser instrumentista e conseguir uma colocação estável.

O gestor G2 coloca como possibilidade uma ênfase na formação de técnicos em instrumento por meio da educação formal como diferencial que lhes agregue qualidade suficiente para se evidenciar pelas competências desenvolvidas. A concorrência, contudo, pode ocorrer entre profissionais com formações diversas e o domínio técnico pode não ser o fator predominante para inserção em um mercado em que ser conhecido e ter visibilidade pode ser determinante.

Embora os cursos técnicos de nível médio não sejam a única via de formação para o trabalho com instrumento musical, a educação profissional pode fornecer um caminho consistente para tal aprendizagem. O mercado é limitado, a certificação não assegura empregos ou colocações e a formação técnica em instrumento em nível médio é entendida como provável início de uma possível sequência, mesmo porque o

perfil descrito nos Catálogos dos Cursos Técnicos requer um domínio da linguagem musical que extrapola a aquisição de técnicas instrumentais.

Frente ao exposto, tem-se como abertura para as discussões que se seguem o fato de que o técnico instrumentista em nível médio não parece ter uma delimitação que o torne profissional singular, inexistindo correspondente demanda no mercado de trabalho.

3.5.4.2 O mercado de trabalho para os egressos dos cursos técnicos de nível médio em Brasília

Os coordenadores destacaram algumas situações mais frequentes de participação dos egressos nos espaços laborativos da região, sinalizando que mesmo os alunos dos cursos técnicos já atuam neste contexto. Estas indicações convergem para o **mercado de eventos**, em especial tocar em casamentos, para **cachês²⁸ esporádicos** em orquestras de que se apresentam de acordo com patrocínios conseguidos junto a órgãos de fomento ou referindo-se à remuneração por trabalhos que não sejam contínuos, o **“tocar na noite”**, especialmente para o músico com formação na área popular que se apresenta em bares, restaurantes e casas de show, entre outros espaços possíveis, e o mercado de **aulas** particulares ou em escolas privadas de música que oferecem cursos livres. São atividades de prestação de serviços que não requerem certificação em cursos superiores ou mesmo certificação técnica de nível médio.

Os segmentos erudito e popular apresentam possibilidades distintas de inserção, sendo o erudito mais limitado. As restrições do mercado de trabalho em música em Brasília são apontadas por todos os segmentos pesquisados, especialmente no segmento da música erudita.

O maior mercado onde se ganha dinheiro é popular, é fazendo show, é fazendo gravação e tal. O mercado erudito é muito pequeno [...] Então tem músico aí que nunca ganhou dinheiro, só projetos lá do FAC. Tá errado? Não. O mercado é a vida. Quem vai dizer que isso é certo e aquilo é errado, entende? (C19).

São fontes de emprego sinalizadas a Orquestra do Teatro Nacional Cláudio Santoro, cujo corpo estável de músicos concursados é mantido pela SEC/GDF, e orquestras de ocasião sujeitas a aprovações de projetos e verbas de renúncia fiscal ou fomento do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal.

Tem um mercado restrito, que é o mercado de concertos esporádicos, orquestras temporárias como a Orquestra do Coro Sinfônico da UnB, a

²⁸ Cachê (*cachet*) é o termo referente à remuneração recebida por prestação de serviço em uma apresentação, cujo valor é pré-estipulado entre músico e contratante.

Filarmônica, a Hodierna que está parada há um tempo. Isso como músico executante (C8).

As Bandas militares e de corporações que possuem tais agrupamentos também requerem conclusão de terceiro grau para concurso público, como explicitam os editais consultados (CESPE, 2011).

A área da performance para técnico instrumentista de nível médio reduz-se mais ainda, embora o mercado de eventos seja sinalizado como possibilidade de inserção, mesmo que instável, com baixa remuneração e altamente competitivo. Segundo C8, este nicho de atuação é perpassado por preconceitos na medida em que é encarado apenas como uma complementação de renda, um mercado mais fácil e de qualidade questionável.

E existe um mercado muito legal que é o mercado de casamento. Há um preconceito muito grande quando a gente fala [que toca]: “ah, mas a gente tem que pensar mais alto”. Não. É um mercado que existe e tem pessoas que sobrevivem muito bem desse dinheiro (C8).

Dar aulas parece ser a primeira colocação disponível para alunos e egressos.

E a docência, dar aula tanto particular quanto em projetos. Muitos alunos do técnico já dão aulas em projetos sociais [...] têm uma bolsa, mas são remunerados. E escolas particulares como a BSB, o Instituto de Música. Então existe esse mercado de trabalho (C8).

Os técnicos instrumentistas que se direcionam à música popular parecem encontrar maiores ofertas, as quais implicam flexibilidade diante das demandas que lhes surgem.

Eu vejo pra música popular uma abertura de trabalho muito maior do que pra música erudita, aqui em Brasília [...] Alunos que terminaram aqui estão tocando em bandas, estão tocando na noite, estão tocando sozinhos em restaurantes, estão tocando em casamentos (C1).

O trânsito entre o popular e erudito e a aquisição de competências comuns aos dois segmentos foram assinalados como um ajuste possível frente às demandas do mercado, o que implica uma formação musical e técnica mais ampla, o que é trazido pelo empregador E2.

A formação erudita é muito boa pra estruturar, quanto à formação de virtuosismo, de disciplina, de tudo o que um bom aluno de música tem que ter no início [...] e entender como é que funciona essa parte musical. Agora, quanto à parte popular, é justamente você ter um conhecimento de atuar em qualquer área, tocar em qualquer estilo de música, compor jingles, compor pra publicidade, que é um mercado bom de Brasília, entendeu? (E2).

O gestor G1 considera difícil a inserção de técnicos em instrumento em nível médio por ser o mercado pequeno, mas há combinações possíveis de atividades, inclusive fora da área musical, que os egressos realizam.

Muita gente não tem curso superior e trabalha no Teatro [cachê] ou trabalha [noutra área] ou não tem emprego formal de música e vive disso. Tem técnico que arruma outro tipo de emprego, por exemplo, músico militar, tem muito [...] O mercado não é imóvel. É bem restrito, bem enxugado (G1).

Há demanda por aulas em todos os segmentos. Trabalhar e estudar música, simultaneamente, é bastante frequente, o que é atribuído à faixa etária dos alunos.

A maioria dos meus alunos [...] são todos adultos, eles já estão trabalhando. Eles estão aqui em paralelo, (eles já estão) dando aula, trabalhando em baile ou então na noite (C17).

Sazonalidade, contratos eventuais e informalidade predominam. O mercado de trabalho não está suficientemente desenvolvido para ofertar colocações melhores e contratos formais.

Alguns alunos dão aula. Tem alunos que trabalham com fanfarras [em escolas, projetos sociais] Não [são contratados]. O ideal seria isso, se o mercado de trabalho estivesse mais desenvolvido (C20).

Fica explícita a demanda prioritária por aulas e a existência de outros trabalhos de performance, mais presentes no segmento popular.

Tem aí uma grande atividade que é o mercado de aulas, sobretudo nas escolas particulares de música [...] Então tem muita gente trabalhando nesse tipo de mercado, no mercado também de estúdios, de shows (C18).

C17 pontua que é preciso submeter-se às demandas existentes para conseguir trabalho, mesmo que não haja sintonia com o gosto do instrumentista. A atuação diversificada tangencia esta questão e exige conhecimentos específicos.

Poucas cidades, aliás, oferecem a condição de você só viver tocando. Pra você viver tocando, você tem que tocar em casamento, você tem que tocar com um cantor que você não gosta do estilo, mas que você tem que tocar. Não toco pop, mas vou tocar pop. Não toco choro, mas vou tocar choro (C17).

Para diferenciar-se, realizar o que aprecia ou trabalho autoral, faz-se necessário divulgar-se. Isto é mais viável por meio de redes de contato que auxiliem na apreciação pública e provável valorização em âmbito mais amplo.

Você tem que se submeter ao que o mercado te puxar, não necessariamente você dita as regras na cidade. Pra você fazer isso, você tem que adquirir seu espaço, e seu espaço é conhecendo pessoas e mostrando quem você é (C17).

São abordadas algumas atividade no mercado de trabalho com música que, no entender de C17, estão em expansão. Chama a atenção que as citadas não são ligadas especificamente aos cursos de instrumento musical, mas requerem formações aprofundadas como composição, arranjo, regência, ou outras como DJ e produtor musical:

Criativo é uma coisa que já é difícil de ser. Tem produtor musical, que tem estado muito forte, DJ ou então mexer com música eletrônica de outra forma. Arranjador também tem crescido muito no Brasil; regente já é mais antigo, mas eu acho que a criatividade tem ramificado no mercado. Eu acho que é por aí (C17).

As possibilidades de trabalho para o músico que tenha formação no segmento popular parecem ser mais amplas. Para aquele que pretende ser músico de orquestra, os cursos técnicos de nível médio não possibilitam a permanência em cargos da carreira pública de músico, que requer formação em nível superior. A busca por estudos sequenciais e por espaços em que o nível médio ainda seja aceito como formação para o exercício profissional leva alunos e egressos a saírem de Brasília.

Após os cursos técnicos e se conseguida a diplomação superior, parte dos músicos retorna à própria escola como docente. Dos vinte coordenadores entrevistados, 60% foram alunos do CEP-EMB. Neste sentido, a escola é vista como mercado de trabalho para os egressos.

Alguns até voltaram pra escola como professores, são colegas nossos aqui. Agora, esses tiveram a necessidade do curso superior. As pessoas faziam licenciatura pra ter o curso superior. Então tem essa possibilidade de dar aula e de voltar aqui pra escola (C1).

Dar aula é o mercado mais estável frente à sazonalidade das outras atividades musicais, mesmo para profissionais do instrumento, atividade significativa para um alto percentual dos ainda alunos do CEP-EMB.

O mercado realmente é [...] instável e volátil. Tem meses que a gente trabalha muito, tem meses que a gente não trabalha nada. Então a gente está sujeito, como o profissional liberal também está, às oscilações de mercado. Agora, um mercado que nunca para, nunca cessa, é o mercado de aula, seja particular, seja academia de música, a procura sempre é grande. Acho que 90% dos meus alunos dão aula, então esse mercado eles têm e sempre [...] Tem muitas academias de música aqui e eles vão abrindo filiais e filiais. Então esse mercado, e mesmo o particular, aula particular tem muita procura (C12).

O coordenador C18, ao falar de escolhas profissionais e da vivência ou conhecimento que, no seu entender, o professor de instrumento precisa ter sobre o mundo do trabalho para o qual forma seus alunos, sinaliza a necessidade de se preparar para atuações plurais, o que caracteriza a carreira-portfólio (SMILDE, 2007).

[...] o profissional portfólio que faz várias coisas, que atua naquela área, mas sobre diferentes prismas, diferentes pontos de vista. E isso a gente observa que hoje em dia é necessário e é prazeroso também, e acho que completa (C18).

Tocar e dar aula são atividades de mão dupla, que compõem o leque de atuação profissional, mesmo que a docência propicie uma maior estabilidade financeira. Estas possibilidades integram as futuras ações dos alunos e é preciso que eles estejam aptos para tal. O fato dos professores serem ativos nos dois nichos possibilita uma atualização prática, um conhecimento factual do mercado que se reflete na preparação dos alunos para futura inserção.

No meu caso eu sou muito ligado a performance, ao tocar [...] mas eu sou muito ligado a questão da aula também. Dou aula por interesse desde muito

tempo. Não foi uma coisa pra quebrar um galho com dinheiro. No caso da performance, ela retroalimenta, ela realimenta esse processo da sala de aula. E a gente acaba tendo um contato com esse mercado de trabalho para o qual a gente forma os alunos. A gente não pode estar desconectado disso aí (C18).

Retoma-se aqui o exposto por Cunha (2009) sobre as influências que as atuações ecléticas dos docentes exercem sobre a condução de seu trabalho com os alunos, mesmo que pareçam desconexas. Dar aulas é uma maneira de contornar as restrições do mercado para o músico performer. Neste sentido, é preciso entender o mercado e abraçar as oportunidades, donde as atuações plurais do músico. Para obter a dupla formação como músico e professor, C19 entende a necessidade da formação superior:

Quem quer virar músico mesmo vai pra universidade, fazer suas disciplinas na licenciatura pra estar preparado pra dar aula. Vai aprender mais as técnicas pra se inserir no mercado. Hoje em dia a UnB também está conversando com a questão do popular. E recentemente eu ouvi essa pesquisa que no mundo, a maioria, 85 % sei lá, vive de dar aula. Tá errado? Não, tá certo, é digno, você é músico (C19).

Para os empregadores entrevistados, o músico equipara-se ao profissional liberal e precisa descobrir as demandas existentes ou mesmo criá-las. Desta maneira, não é somente o mercado que define as possibilidades de trabalho, mas as competências que se têm quando aplicadas em um leque maior de atividades.

Espaço tem pra todo mundo, sempre teve, pra quem é competente e quem realmente trabalha bem. Essa questão de campo de trabalho, música é mais ou menos que nem a medicina. A gente tem muito campo de trabalho só que voltado pra área de publicidade, pra outras coisas [...] Brasília precisa disso também, entendeu? (E2).

É preciso conhecer mais de música, ir além da execução instrumental, convergir conhecimentos de natureza empreendedora e aplicar este substrato entretecido em áreas como publicidade. A formação em música, entendida de maneira tradicional como a aprendizagem da linguagem e de habilidades instrumentais, é parte deste processo. Destaca-se o músico empreendedor, aquele que tenha qualidades perceptíveis de desempenho musical e que saiba canalizar outras competências ao seu fazer.

Tem muito campo de trabalho pra música, só que a formação do pessoal lá tem que estar voltada [para] um global, não é só realmente ter uma formação [instrumental], eu acho [...] Tem que direcionar também essa questão de conhecimento pra poder conseguir esse mercado de trabalho (E2).

Os empregadores também veem maior campo de trabalho para os músicos com formação no segmento popular, já que o erudito não tem tradição suficiente no país e Brasília apresenta oportunidades de trabalho fixo e mesmo eventuais muito reduzidas.

O pessoal que sai [da escola] vai tocar em barzinho, né? Vai tocar por couvert²⁹ e vai dar aula em escolinha particular. Geralmente quem trabalha com a música erudita mal tem uma orquestra pra tocar eventualmente, quando aparecem serviços. O nosso país não tem essa tradição de orquestra. O que tem é uma no estado e já tem os concursados, então o circo é muito pequeno. Quem forma na UnB ou na Escola de Música no ramo erudito vai dar aula, não tem muito que fazer (E3).

No erudito, a falta de colocações é crônica, por melhor que seja o preparo do egresso dos cursos técnicos.

Para o músico em geral, eu acho que o popular predomina. Erudito, se você for pensar, qual é a perspectiva? A gente tem uma orquestra sinfônica concorridíssima, o músico de Brasília concorre com músico do Brasil inteiro e tem as questões políticas também. Pra entrar não basta tocar bem, tem outras condições. E precisa de terceiro grau (C8).

Nesta conjuntura, dar aulas é a solução possível. A formação dada no CEP-EMB na área popular é de bom nível e suficiente para responder às oportunidades de trabalho.

Agora, o músico popular não, ele faz uma gravação, ele dá aula de instrumento, ele tem maior possibilidade [...] Pode fazer arranjo, porque o guitarrista, o baixista que sai formado pela Escola de Música, ele realmente sai bem formado. Toca de ouvido, toca em roda de choro, é bem versátil. Tem mais [trabalho], com certeza (E3).

Neste primeiro apanhado sobre o mercado, coordenadores e empregadores assinalaram que os espaços de trabalho disponíveis para os técnicos de instrumento em nível médio exigem habilidades além do domínio instrumental, uma vez que terão de negociar com contratantes no mercado de eventos, ao “tocar na noite” e ao tentarem o maior dos mercados, para o qual os cursos não preparam, que é dar aulas. Há preconceitos na própria área em relação a certas atividades exercidas por todos os estratos de músicos em Brasília, como eventos. O músico dedicado ao segmento popular possivelmente terá maiores condições de absorção, formação vista como consistente no CEP-EMB.

Já o músico de formação erudita encontrará um cenário local pouco favorável. O trânsito entre os dois segmentos é desejável, uma vez que as demandas de trabalho solicitam versatilidade e competências que perpassam diferentes fazeres. Dar aulas é eixo paralelo às demais atividades, configurando o músico de carreira portfólio, múltiplo e de formação ampla. Dar aulas e tocar convergem para o aprimoramento docente, o que se reflete no ensino. O mercado para o instrumentista é pouco desenvolvido no entender dos coordenadores, enquanto que para os empregadores é preciso buscar outras interseções que envolvam o trabalho do instrumentista,

²⁹ Tocar por *couvert*: no jargão profissional do músico implica receber pagamento mediante frequência do público em restaurantes e assemelhados, um valor estipulado a priori por pessoa que assista à apresentação, o que resulta em total variável, de acordo com a afluência.

atuações que requerem direcionamentos distintos das competências adquiridas na escola e mesmo a aquisição de novas.

O mercado é restrito e competitivo

Alguns atores referenciaram suas próprias experiências como músicos, as dificuldades que encontraram e como veem o mercado para o músico já profissional. Apesar da recorrência do tema “mercado de eventos”, há posicionamentos distintos entre os coordenadores. Para alguns, é a primeira e lógica inserção de alunos e egressos como instrumentistas, dada a demanda e a variedade de trabalhos neste setor, para os quais os estudantes podem canalizar o aprendido na escola.

Aqui em Brasília tem um mercado de eventos. Acho que a gente tem eventos pra tudo que é canto. É embaixada, são encontros que o governo promove, institucionais, todos os Ministérios, sempre tem alguma coisa, sempre tem um evento que a gente toca. Casamento, então, como o pessoal casa, aqui! É uma coisa de louco, como tem casamento. Toda semana tenho um casamento pra tocar, então é impressionante (C12).

Os coordenadores trouxeram a provável existência de um monopólio praticado por músicos profissionais sobre os trabalhos disponíveis, especialmente em eventos. Ao mesmo tempo, sinalizaram a forte concorrência entre músicos de diferentes segmentos formativos, inclusive alunos dos cursos básicos da escola, precedentes aos técnicos. Apesar da formação incipiente, estes conseguem alguma participação, embora com remuneração menor.

[Os egressos] têm condições de tocar em casamentos, que é o grande mercado dos músicos aqui em Brasília, já que a gente não tem muitas orquestras, muitas bandas. Então é o grande mercado do músico [...] Esse formado em nível técnico está disputando com os profissionais da cidade que têm curso superior e [que] se aninharam e formaram uma estrutura muito sólida, e que já são referência pro mercado de casamento, por exemplo, de eventos (C7).

Segundo os coordenadores, a inserção de alunos no mercado de eventos se deve ao fato destes realizarem as mesmas funções que profissionais mais experientes, recebendo menos, o que implica custos menores ao contratante. Pode ser forma não remunerada de entrada para obter experiência no setor.

O mercado de gigs³⁰, principalmente eventos, os grupinhos montados pra fazer casamento, tocar em evento, coquetéis, isso aumentou um monte. Então vários deles já caem nisso antes mesmo de se formar aqui. Mas, infelizmente, é mais barato contratar esse tipo de aluno do que um profissional que já tem uma formação mais elevada e que também faz isso no mercado [...] Porque pro dono da empresa, dependendo do quanto ele vai receber, é mais barato contratar um aluno do que contratar um profissional colega dele, que ele vai ter

³⁰ Gig, no jargão profissional musical, é todo e qualquer compromisso para tocar, geralmente pago. "Um trabalho num período específico, geralmente curto, para apresentações avulsas de músicos de jazz ou de rock". A palavra inglesa empregada neste sentido é originária de New Orleans, derivada de uma dança francesa do século 18, a Gigue. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-gig-e-sagrada,742674,0.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

que pagar muito mais pra fazer a mesma coisa, praticamente [...] Às vezes o evento nem vai ter tanta visibilidade ou responsabilidade com relação à qualidade e o aluno vai conseguir fazer o mínimo que ele precisa (C2).

A presença do técnico de nível médio em instrumento no mercado de eventos, pensada como substancial no Grupo Focal com professores e mesmo como possibilidade imediata por vários dos coordenadores, é colocada pelo gestor G1 à semelhança de C7, enfatizando a competitividade com profissionais que já dominam o mercado, especialmente no segmento erudito.

É um mercado escalonado, estratificado. Existem os tops, o pessoal que tem o nível superior ou, aqui em Brasília na área da música erudita, o pessoal que trabalha no Teatro ou aqui na Escola de Música, que têm o nível superior. Mas isso mais música erudita. Na música popular não, isso varia. E está bem na informalidade. Pra um aluno do técnico entrar nesse mercado que já existe, ele não tem uma grande chance não, é bem pequena, bem restrita (G1).

As diferentes combinações de atividades exercidas somam-se ao fator “indicação” e à preparação técnica necessária ao exercício profissional em eventos, tópicos trazidos por empregadores e coordenadores. Depreende-se que as formações dos músicos e seus perfis profissionais são diversos, sendo denominador comum o exercício em um mesmo nicho. As condições restritivas do mercado dificultam a presença do técnico de nível médio de uma maneira mais perceptível. O coordenador C7 assinala que a forte concorrência se apresenta em todo o campo de trabalho musical na cidade, inclusive para dar aulas.

Os que se formam aqui na escola, eles entram disputando com quem é profissional, formado no nível superior. É essa perspectiva [...] o aluno se forma em nível técnico; ele teria condições de dar aulas particulares dos seus instrumentos. Mas os profissionais formados no curso superior também disputam esse mercado! (C7).

O mercado de eventos existe na informalidade e com remuneração insuficiente para ser fonte única de renda dos instrumentistas. Eventos são considerados complementação de ganhos. Reafirmam-se as restrições do mercado, mesmo para o percussionista que domine mais de uma interface instrumental. Reitera-se que o perfil do técnico de nível médio, relacionado à prática laboral efetiva, é indefinido.

Como mercado de trabalho, eventos é um mercado muito marginal. Diria assim, é um ‘bico’. Não consegue [viver disso]. Ele pode talvez dar aula em academias; nossos alunos aqui, muitos deles tem formação também como baterista. Mas não é o perfil do nosso curso. É que ele já agregou alguma coisa do curso. Com a experiência que ele já tem, às vezes alguns já dão aula em academias, ou orquestra musical, mas não tem perfil assim. O mercado, não tem muito (C20).

G1 assinala que o empresário que agencia e seleciona músicos para prestação de serviço estabelece uma relação informal de trabalho, prescindindo de contrato documentado. Este tipo de atividade é eventual para os instrumentistas, embora seja

regular ao empresário que, distintamente, pode perceber remuneração substancial e se dedicar a este nicho.

Até onde eu sei, tem o mercado de eventos, casamento, outros tipo de evento. Tem várias empresas que trabalham com um número grande de pessoas, entre 70 e 140 músicos, por exemplo. Uma ou duas pessoas agenciam trabalhos eventuais, mas com agenda anual pra um número grande de músicos. Tem o reserva do reserva do reserva ou três equipes que se revezam, mas pagam atualmente de 140 a 200 e poucos reais por evento. Não é um salário, é mercado informal [...] Virou um mercado de trabalho de evento, mas para o empresário. Ele contrata prestadores de serviço na música, contrata toda semana, mas eu não sei como é a formalização dessa relação de trabalho. Eu acho que é informal, do contratante pro contratado (G1).

O empregador E3 assinala um monopólio de grupos especializados em eventos, que somente consegue ser burlado se o trabalho for depreciado, como parecem fazer alunos que desejam entrar no mercado ou empresas que nele desejam manter-se:

Quando você não aparece, você não é lembrado. Agora estou tentando voltar ao mercado de trabalho (como intérprete). Pra mim, que já tenho vinte anos de estrada, eu estou sentindo dificuldade porque já tem os grupinhos fechados e aqui em Brasília é muito acirrado isso [...] Apareceu tanta gente que saiu até da Escola de Música, aluno que cobra mais barato, empresas cobrando mais barato. Inchou o mercado. Então o mercado de casamento também tá saturando. Pra mim, tá difícil (E3).

Embora o mercado de eventos esteja em pleno funcionamento, E3 relata que este já dá sinais de saturação devido à forte concorrência presente, o que inclui técnicos de nível médio que cobram menos que outros profissionais.

O contratante de eventos, segundo E2, precisa conhecer a clientela e os prestadores de serviço de modo a concatenar interesses e competências. Entende-se que as características do trabalho instrumental desenvolvido pelos músicos contratados delimitam sua atuação no nicho de eventos, assim como sua presença na rede de indicações estabelecidas na área.

Nesse ramo de eventos tem (que ampliar conhecimentos). Porque é direcionado. Por exemplo, eu vou fazer uma festa, uma bodas de prata. É música mais pros anos 80, então é direcionado. Eu sei realmente qual o músico que toca aquele estilo, que vai agradar aquele perfil de público. É por demanda. Aí, vou tocar num casamento que o repertório é totalmente clássico, eu vou chamar um músico que tenha essa formação mais clássica, que se adequa a isso. Quando é mesclado, eu chamo a pessoa que tem os dois conhecimentos (E2).

A Orquestra do Teatro Nacional Cláudio Santoro é vista como possibilidade para trabalhos temporários aos egressos com formação erudita, com melhor remuneração em comparação às demais atuações no mercado, insuficientes e descontinuadas.

Muitos alunos que estão no nível técnico, às vezes até inicial, eles já têm algum tipo de trabalho. Ou tocando em casamento, ou dando aula, trabalhando em

grupos de igreja. Mas aquele trabalho que a gente considera mais profissional, gratificante, que você vai realmente conseguir uma subsistência boa, pro aluno o mercado realmente se restringe à orquestra do Teatro, que hoje precisa de profissionais (C3).

Embora alunos da escola sejam convidados a preencher tais funções esporadicamente, o coordenador ressalta que os mesmos não estão preparados para prestar concurso e se efetivarem. Na fala deste professor há um pareamento entre trabalho gratificante e obtenção de subsistência.

Muitas vezes os profissionais que saem daqui não estão preparados pra entrar por meio de concurso. Contudo, muitos alunos já fazem cachê. Aquele emprego continuado que você possa ter uma segurança, ele é mais raro. Agora, esses trabalhos esporádicos, fazer um cachê aqui, dar uma aula ali, essas coisas mais avulsas que não garantem muita coisa, existem (C3).

C15 enfatiza que, no segmento erudito, não há absorção dos profissionais formados na região e que estes abandonam os cursos técnicos em busca de formação superior e de oportunidades em outros locais que abrem concursos em suas orquestras.

Pro pessoal que sai no técnico o que eu vejo agora é mais o campo da música popular, tocar na noite [...] No caso do campo erudito o que eu vejo é que as pessoas não terminam o técnico porque tem que já ir em busca de trabalho, pra outras cidades. Então muitas vezes no meio do técnico ou quase no final elas vão pra São Paulo, ou pro Rio ou pra algumas orquestras do Nordeste, pra outros lugares onde eles possam atuar (C15).

Das duas orquestras atuantes na cidade, uma requer concurso público e formação superior; a outra não é estável e não realiza apresentações regularmente.

Em Brasília a gente tem praticamente duas orquestras: a Orquestra Filarmônica de Brasília, que não é uma orquestra que tem uma pauta, um salário [...] e a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro, que é mantida pelo Governo do Distrito Federal, pela Secretaria de Cultura, que seria um dos campos de trabalho das pessoas que se formariam no técnico aqui. Mas pra atuar na Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional, além da formação técnica, teria que ter obrigatoriamente também a formação do nível superior, então não seria um campo de trabalho pro pessoal de técnico (C15).

Para o empregador E5, a baixa remuneração e a pouca periodicidade de trabalhos, ocorridos na informalidade, não são suficientes para renda do músico instrumentista. O mercado é deficitário não somente por estas condições, mas por haver apenas dois órgãos contratantes com postos de trabalho para músico de orquestra ou professor da rede de ensino pública, na qual se encontra o CEP-EMB.

A outra forma de mercado de trabalho que tem é pra tocar na noite, nos bares e restaurantes, e os casamentos que surgem. Mas são cachês irrisórios, que não condizem com o que o músico merece, esses pagamentos de casamento, de eventos temporários, ocasionais. Não dá pra viver, não dá pra viver na cidade. Há essa deficiência do mercado de trabalho na cidade, só com esses dois polos empregadores (E5).

A falta de patrocínio para atividades que congreguem músicos em orquestras, sinalizada por um dos empregadores da área erudita, torna inexecutável projetos de maior porte ou duração. O empregador E5 considera pouco provável sobreviver de eventos e de tocar na noite por serem trabalhos esporádicos e de baixa remuneração.

C12 vê possibilidades diferenciadas no mercado para as formações em andamento na escola. Ser conhecido e integrar uma rede facilitam a inserção laborativa.

Pra tocar na noite, aí depende de duas coisas: depende da proficiência [do aluno] no instrumento e da inserção dele no mercado, de ser conhecido, das pessoas convidarem pra tocar. E isso falando mais no popular. No erudito é muita coisa de casamento. Você tem que fazer parte de um grupinho, que eles vão te chamar frequentemente pra fazer os casamentos, os eventos, que é o grande mercado. A não ser que você consiga já estar numa orquestra, num posto, mas são poucos os que estão numa orquestra (C12).

A obtenção de recursos via leis de fomento à cultura para realizar projetos é outra possibilidade elencada.

Têm projetos culturais, você pode pedir um apoio da Secretaria de Cultura pra fazer uma série de shows. Não é um mercado fácil, é um mercado muito difícil e às vezes é meio sofrido. Você trabalha muito e às vezes não tem o retorno financeiro equivalente. Eu acho que isso em qualquer área artística. Mas eu creio que tem mercado pra quem quer seguir a profissão mesmo, mas tem os percalços (C9).

Os empregadores falam da própria formação e atuação profissional paralelamente às oportunidades e dificuldades que pensam haver para músicos que desejam ingressar na carreira. Brasília é, por um lado, muito limitada na absorção de músicos com formação erudita, como indicado pelos coordenadores, mas a aprendizagem neste segmento fornece bases substanciais à profissão, segundo E2, especialmente se iniciada cedo.

A história musical da cidade permite afirmar que ela é polo formativo e exportador de bons músicos, eruditos e populares. A qualidade do que se faz é determinante para ascender ao reconhecimento público e ao profissionalismo.

Brasília sempre foi formadora de bons músicos. Os da minha geração, todos os que saíram daqui estão tocando com os melhores artistas do Brasil e até do mundo por aí. A gente tem um celeiro de músicos aqui e Brasília, por incrível que pareça, eu acho que é o lugar que mais paga bem um músico. Você vai no Rio, em São Paulo, e a gente tá conversando com esses músicos que saíram daqui, eles falam que lá a remuneração é horrível comparada com a daqui. Aqui realmente gira o dinheiro, o poder aquisitivo das pessoas é maior. Então tudo o que você faz em Brasília tem um giro de dinheiro maior. Se você tem um bom projeto, um bom grupo, então você realmente tem espaço (E2).

O empregador E2, que também se dedica a eventos, insiste que há nichos pouco desenvolvidos de atividades com música em Brasília, especialmente publicidade e cinema, e que a cidade remunera melhor seus músicos em função do

poder aquisitivo dos residentes. A formação no campo da música popular é entendida como intrinsecamente plural. Quanto mais ampla, maiores as chances de trabalho. Por outro lado, enquanto agenciador, o empregador E2 fala que músicos especializados também são chamados para eventos, desde que suas características se coadunem à demanda.

Ser virtuose, uma das possíveis carreiras no campo da interpretação musical erudita, implica ter um domínio instrumental e musical de primeira ordem, quesito este que não é obtido suficientemente com a formação técnica de nível médio. A vida artística deste profissional se dá na realização de trabalhos em diferentes lugares, o que lhe traz implicações quanto a viagens e moradia.

Quanto à formação em nível técnico, citando a Escola de Música, lá tem as duas vertentes, o erudito e o popular. O popular geralmente tem um campo de trabalho maior, e quem toca realmente o erudito [...] Se for o piano, que é um instrumento de orquestra assim, muito limitado, hoje em dia não tem um emprego fixo pra pianista. Então você tem que fazer cachê no Brasil todo, vai ter que correr atrás mesmo de tocar no Brasil ou no mundo todo [...] Depende de você estar num nível super avançado pra conseguir um espaço pra poder trabalhar. A realidade de uma pessoa que sai do curso técnico realmente não é essa. Então ela tem que estar em intercâmbio e sabendo que o nível, hoje em dia, que a cobrança é maior. Quanto mais jovem a pessoa é, mais ela tem alguma chance no mercado erudito. Eu vejo assim porque eu tive as duas formações, a erudita e a popular. O erudito é muito restrito. Cada vez a cobrança do mercado é por pessoas mais jovens, supertalentedas (E2).

Uma vez que os alunos dos cursos técnicos são em boa parte adultos, o que significa ter iniciado ou retomado seus estudos musicais mais tardiamente, há necessidade de outro tipo de colocação profissional, já que a formação voltada à carreira de instrumentista virtuose deve iniciar-se cedo. Nisto se retomam as considerações de Pichoneri (2006), sobre a necessidade de rever a discrepância entre o que é pensado como requisito para a carreira musical e a realidade educacional e do mercado brasileiros.

A volta da música às escolas da Educação Básica é vista por E5 como oportunidade para novos empregos em docência musical, o que depende da leitura feita pelo governo local da Lei 11.769/2008, para a qual já há Diretrizes Nacionais (QUEIROZ, 2014), e consequentes ações, dentre as quais concursos específicos para licenciados em música. Tais oportunidades não se aplicam aos técnicos de nível médio.

A outra perspectiva que a gente vê, a médio prazo, é a concretização da música na Lei de Diretrizes e Bases das escolas no Distrito Federal, do ensino regular, o que vai oportunizar bastante [emprego], e que a gente espera o entendimento político [da SEDF]. A gente não pode ter isso como coisa certa, mas a gente tem esperança (E5).

O empregador E2 consegue identificar carências de profissionais frente às possibilidades de trabalho ainda não exploradas largamente em Brasília. Os direcionamentos para novas propostas e o entendimento de demandas podem ser repensados na formação dada pela escola especializada. É preciso diversificar e ampliar conhecimentos e atuação profissional. A formação musical compõe o rol de competências para o exercício profissional, o qual requer outras complementações para lidar com o mercado. A formação instrumental possibilita algumas atividades, mas compor ou arranjar músicas, além de saber negociar, também podem abrir novos caminhos.

Brasília tem as maiores, eu acho, empresas de publicidade. Então a gente tem um campo grande de música pra poder executar, fazer trilha de cinema, tem tanta coisa que hoje em dia a gente precisa aqui em Brasília, que é carente (E2).

Segundo as visões trazidas pelos atores, o mercado local é restrito e competitivo, não comportando o técnico em instrumento em nível médio salvo sujeição a remunerações menores e trabalhos esporádicos em eventos, em cachês nas poucas orquestras existentes e em aulas. Egressos e profissionais de carreira competem pelos mesmos espaços. A diversificação na formação é recurso que pode minorar tais condições. Os já inseridos precisam de uma rede de contatos para manter-se nos trabalhos eventuais, enquanto a OSTNCS e a SEDF são vistas como as duas possibilidades de emprego público e fixo, especialmente na área erudita. Tal contexto por vezes impele os técnicos de nível médio a saírem da cidade em busca de oportunidades. O segmento popular, característico em sua versatilidade, parece ter mais chances de trabalhos, mas sem regularidade.

Os empregadores sinalizam que uma base musical e instrumental sólida aliada à perscrutação de oportunidades pouco desenvolvidas na cidade, pode fornecer saídas a tais restrições, desde que o músico amplie a concepção do próprio trabalho. Brasília, embora difícil, é entendida como tendo recursos, aportes financeiros e possibilidades de remuneração satisfatórias para alguns empregadores. Para outros, há saturação em certos nichos e muita limitação para inserção laborativa. O panorama não parece ser favorável ao técnico instrumentista de nível médio dada a competitividade com profissionais, a ausência de empregos bem caracterizados, as exigências de escolaridade para prestação de concurso na carreira pública em música e também pela insuficiência formativa, especialmente se pensadas as habilidades requeridas à inserção que extrapolam o domínio instrumental.

Dar aulas: o principal mercado

Todos os entrevistados sinalizaram que alunos e egressos geralmente principiam suas carreiras profissionais por meio de aulas.

Os nossos alunos, os melhores, assim que saem daqui, vão trabalhar nas academias particulares de música, dando aula e dando aula particular. Então, quando eu me formei, por exemplo, academia particular de música praticamente não existia. O mercado era aula particular e tocar no restante. Hoje, os alunos, antes até de sair daqui, eles estão dando aulas nas academias particulares que não exigem uma certificação. Eles querem uma pessoa que saiba dar aula e que se encaixe no esquema deles lá de produção (C2).

É de se considerar que, embora a escola não propicie orientação específica, dar aulas é entendido como parte da profissão, como aponta Pichoneri (2006). Esta atuação também pode ser compreendida como empreendedora.

Eu vejo as iniciativas de aulas, que são fortes seja na igreja, numa escola particular ou mesmo como iniciativa própria. Eu tenho visto que as pessoas têm alugado salas e criado seu negócio. Não chega a ser uma escola, mas ele aluga uma sala numa (quadra) comercial e ali ele dá as aulas dele. Muda aquele perfil de dar aula particular na casa do aluno ou na própria casa. Se torna um negócio mais profissional. Às vezes alugam o espaço pra ensaio, pra fazer um estúdio, alguma coisa assim. Essas iniciativas eu acho bastante interessantes (C14).

Há muitas frentes de trabalho com ensino instrumental na cidade, no entender dos coordenadores, embora a maior parte ocorra na informalidade.

O que eles fazem muito é no informal, que também é profissional, mesmo sendo informal. Mas o maior mercado é dar aula em academias particulares, cursos livres, o maior mercado é dar aula particular, nestes cursos livres (C16).

O gestor G1 concorda que, em geral, os alunos dos cursos técnicos e os egressos principiam suas atividades remuneradas na área de música por meio de aulas de instrumento para iniciantes e ressalta o papel pedagógico docente. Embora seja possível iniciar-se ao instrumento sem dispor de um professor, esta orientação é facilitadora do processo.

Por incrível que pareça, (os alunos) são bons iniciadores em muitos aspectos, mesmo porque (muitas vezes) eles mesmos são autodidatas. Então o autodidatismo não é garantia de insucesso, muito pelo contrário. É a essência da aprendizagem pela descoberta. Agora, se tiver um professor pra te encurtar o número de testes, de tentativa e erro, pela aprendizagem pela descoberta e aprendizagem significativa também, você vai poder andar mais rápido (G1).

Sobre a preparação para esta atividade tem-se uma demanda clara, embora não contemplada pela escola, incluída no próprio Projeto Político Pedagógico como solicitação dos alunos.

Os alunos pedem para fazer cursos de formação pedagógica na área de instrumento. Isso é uma demanda antiga e que ainda não está, no nível técnico, oferecida, não está sendo abordada, mas essa demanda está relatada oficialmente no nosso PPP. Esse mercado de ensino [...] de formação inicial mesmo, ele é bem maior na cidade (G1).

G1 comenta que as atuações docentes de alunos e egressos da escola impactam na qualidade dos alunos que procuram cursos de aperfeiçoamento e festivais promovidos pela SEDF, que ocorrem nas férias escolares.

Nós temos visto [...] pela frestinha do curso de verão, aqueles vídeos que a gente recebe de alunos de tudo quanto é lugar, [...] de escolinhas que você não conhece o nome, mas alunos com nível frequentemente mais alto do que os nossos iniciantes históricos aqui, e nós ficamos sabendo que são ex-alunos nossos que não arrumaram trabalho e que montaram a escolinha, ou que trabalham em igreja, em algumas pequenas escolas, ou aulas particulares (G1).

Os processos seletivos para ingresso na escola também geram cursos específicos de preparação para as provas, aulas estas que têm como professores, músicos que frequentam ou já frequentaram a instituição.

Eles estão montando classes, [...] turmas voltadas para o ensino do conteúdo dos nossos concursos, dos nossos processos seletivos [...] O nível do aluno que tá chegando da cidade pra cá, melhorou muito. E quem está dando aula? Nós sabemos que não é nenhum professor formado, não [...] Tem um filão aí se desenvolvendo. A escola, os nossos processos seletivos estão fomentando a criação de outros cursos. Isso é uma realidade e nesses últimos quatro processos de seleção ficou bem claro (G1).

A procura por professores de instrumento para trabalhar em cursos livres de escolas privadas de música foi sinalizada no segmento de empregadores, que listaram seus critérios para contratação. Ter concluído o curso técnico no CEP-EMB é uma boa referência, mas não único requisito, visto que os candidatos concorrem com bacharelados e licenciados da Universidade de Brasília. E4, diretor de escola especializada privada que fornece toda a infraestrutura às atividades, confirma a inexistência de vínculo empregatício com os professores contratados.

Aqui eles não têm a carteira assinada. É prestação de serviço, eles têm um contrato conosco como se eles alugassem sala. Os instrumentos todos são de ponta. Quebrou uma corda, tá ali, na hora (E4).

A escolha de seus docentes se dá pela comprovação de proficiência e por estar cursando, preferentemente, a universidade, embora haja espaço para os técnicos de nível médio.

Preferencialmente, nós empregamos quem tá na UnB, quem está lá e está saindo da UnB. Tem alguns diretores que respeitam mais: 'ah, tá na Escola de Música' [...] Por outro lado, nós formamos no nível técnico também [...] Então o aluno que sai daqui da nossa escola já se torna professor da nossa rede [...] Quando se formou na Escola de Música, sempre existe uma entrevista um pouco rigorosa no sentido de ele apresentar um currículo e falar o que ele já fez. A gente faz um teste, coloca pra tocar ou pra cantar, isto é muito importante (E4).

Diferentemente de outros espaços formativos que priorizam um desempenho de alto nível por parte do alunado, a escola privada está em função das buscas de sua clientela, que pode ter outros interesses com a música. É decisiva a disponibilidade

para o trabalho e a vontade de assumir os critérios adotados pela empresa quanto ao tipo de ensino dado e à responsabilidade com os compromissos. Desta forma, o professor contratado precisa ser flexível e encontrar uma maneira de articular qualidade e as intenções de seus alunos.

A característica maior pra gente poder empregar é ele estar disposto, é ele querer vestir a camisa [...] Primeiro, abraçar a ideia, a missão da (escola) que é uma melhoria de vida através da música. Enquanto ele tiver ali dando aula, ele tem que proporcionar o melhor momento do dia, da semana pro aluno dele. A aula não pode ser maçante, a aula tem que ser gostosa. Ele não está ali pra ensinar que o violão é um instrumento de madeira, que a madeira veio não sei de onde. Ele não tá ali pra isso, mas pra fazer aquele momento delicioso, passar uma música pro aluno. Se o aluno não conseguir, ele ficar tentando (E4).

O empregador E3, também professor, discute a necessidade do preparo didático para dar aulas. Na ausência de um aporte formal sobre a questão, incentiva práticas que levem os alunos a adquirir experiência e a repensar como aprenderam por meio de uma revisão dos estudos já realizados.

Olha, é possível os egressos darem aula, eu acho que eles se viram bem, mas se tivesse uma disciplina de didática, eu acho que eles iam sair melhores profissionais porque acabam tendo que aprender no tapa, na vida. Se tivesse uma matéria de didática, de direcionamento, como você ser professor, igual a gente tem na UnB, eu acho que facilitaria um pouco (E3).

E3 indica que ensinar vincula-se à repasse de conteúdos e técnicas instrumentais. Esta atividade é incentivada no período de formação, embora tal postura encontre resistência por parte de outros professores, que pensam estar a docência reservada apenas aos devidamente licenciados.

Antes de formar eu já recomendo: olha, tá com um ano de instrumento? Pega alguém, pega uma cobaia pra dar aula aí, porque você vai ter que buscar dentro do seu conhecimento, tentar repassar aquilo. Então é um novo estudo daquilo que você está estudando. Eu já falo pros alunos: olha, já vamos cair na vida. É, praticar, senão [...] Tem muita gente que é contra, mas se você não for pra vida, você não aprende também (E3).

A demanda por iniciação em instrumento é muito grande na região, como revelam todos os atores entrevistados. O preparo pedagógico é desejado pelos alunos, mas não há oferta específica em nível médio, o que não os impede de exercer a atividade empiricamente, embasando-se nas experiências adquiridas e seguindo modelos que apreendem de seus professores. Suas iniciativas, incentivadas por alguns professores e empregadores, têm sido bem sucedidas, a ponto de elevarem o nível dos candidatos à própria escola, na visão do gestor G1. A abertura de cursos preparatórios para os testes de ingresso do CEP-EMB faz parte deste cenário. A presença de escolas privadas na cidade e no entorno é grande, embora seus objetivos não sejam exclusivamente voltados a um alto grau de expertise instrumental. Entender os interesses da clientela é vital para tais empreendimentos, que contratam seus

professores por prestação de serviço, desde que estejam tecnicamente preparados e se coadunem às expectativas da empresa, fato já sinalizado por Cunha (2009). Também se encontram associações entre alunos e egressos empreendedores no setor de aulas que modificam o oferecimento das tradicionais aulas particulares.

Tocar em orquestra

O trabalho em orquestra, sinônimo de empregos estáveis para certos músicos do segmento erudito, tem passado por redução em seus postos e conversões nos tipos de contrato. Poucas orquestras brasileiras são totalmente subvencionadas pelo Estado com contratação estatutária, havendo um fortalecimento gradativo de formas de trabalho mediadas por Fundações, OSCIPs³¹ e parcerias em moldes celetistas, com contratos de duração pré-definida, sujeitos a avaliações de desempenho para renovação (PICHONERI, 2011).

As vagas para músicos em orquestras são limitadas, demandam excelência e passam por uma competição muitas vezes internacional entre músicos que iniciaram seus estudos na infância, em sistemas educativos que incorporam o ensino musical desde cedo e com larga tradição no ensino instrumental. No entender de alguns coordenadores do segmento erudito, tocar em orquestra deve ser o objetivo central da formação profissional em função das colocações que pensam existir fora do âmbito regional, sendo preciso conhecer oportunidades e exigências nacionais e internacionais na área.

A escola está se esforçando pra funcionar como uma ponte pro mercado de trabalho, mas ela ainda não conseguiu assumir qual é esse mercado de trabalho, dentro de cada área [...] Há pouco a gente teve uma reunião sobre isso no colegiado. Eu falei: “gente [...] qual o perfil do aluno quando sair daqui? Área erudita, qual é o principal mercado de trabalho?” Ninguém respondeu nada. Eu falei: “orquestra”. Aí veio a resposta: “ah, mas em Brasília só tem uma orquestra, não se abre concurso há vinte ano”. Falei: “sim, mas eu não estou preparando o aluno pra essa orquestra aqui, estou preparando meu aluno para o Brasil, para a América Latina, ou seja, pra ir pro mundo” (C2).

Este também parece ser o entendimento de C17, que transita pelo erudito e pelo popular, o qual assinala percursos de colegas que não encontraram possibilidades formativas e de trabalho em Brasília compatíveis com as carreiras almejadas:

Eu tenho amigos que despontaram muito, a ponto da cidade não conseguir segurá-los. A gente tem a orquestra³², legal. Mas outros lugares têm muito mais oportunidades de orquestras [...] E amigos foram estudar fora e estão tocando, tanto no erudito quanto popular (C17).

³¹ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

³² A Orquestra Sinfônica do teatro Nacional Cláudio Santoro, OSTNCS, única vinculada a órgão público distrital com cargos estáveis, é referida no decorrer das entrevistas como “a orquestra”, a orquestra do Teatro ou tocar no Teatro.

E5 também ressalta este êxodo de músicos com formação erudita obtida em curso superior, especialmente em instrumentos voltados à orquestra, face à realidade do mercado de trabalho.

Acho que quando a pessoa sai, já deve estar pronta pro mercado de trabalho, pronto pra atuar em qualquer orquestra no país. Como o mercado de trabalho em Brasília não é forte o suficiente, o que a gente vê normalmente são dezenas de músicos saindo da cidade. Formam na Universidade de Brasília e vão pra outros estados ou até fora do país, procurando seu sustento porque em Brasília isso é muito carente (E5).

Segundo C2, a exigência de curso superior para ingresso em orquestras não é unânime, mas foi um processo gradativo de valorização da carreira, embora não se vincule necessariamente à competência performática. Em seu entender, o egresso dos cursos técnicos de instrumento em nível médio poderia concorrer para entrada em orquestras.

Até bem pouco tempo, quase orquestra nenhuma exigia o curso superior pra que o músico fosse efetivado [...] Hoje, no Brasil, acho que quase todas, mais por uma questão de status e de ganho salarial do que de necessidade, na verdade. Como todo mundo que estava entrando já tinha o curso superior, então o nível do que precisa pra entrar subiu também. Mas seria possível um aluno sair daqui e entrar numa orquestra, independente da área dele, se é de sopros ou se é de cordas (C2).

O preparo técnico para uma carreira orquestral promove excelência técnica utilizável em qualquer atividade como instrumentista no segmento erudito, na concepção de C2.

Eu acredito que quando se prepara pra isso (orquestra), que é quase que o topo da carreira, o aluno está preparado pra quase tudo. Isso dentro da área do erudito, no ponto de vista de aquisição de técnica, de qualidade técnica, de qualidade de som, de concepção musical, aliando história e os outros conhecimentos teóricos (C2).

Contudo, há discrepância entre o trabalho desejado e o trabalho provável em um mercado extremamente restrito, o que enseja perguntas sobre o que farão os demais alunos e egressos frente à limitada absorção pelas orquestras brasileiras e, de forma mais pontual, na região onde se localiza o CEP-EMB. Não é a formação que se coloca como insuficiente, mas o mercado de trabalho, que precisaria ser “criado” e desenvolvido em moldes sustentáveis (MinC/SEC, 2012), como ponderam outros atores.

C2 reconhece as alterações no mundo do trabalho e no meio orquestral, com significativa redução de empregos estáveis em todo o mundo, como discutido por Pichoneri (2006, 2011) e Segnini (2006). O dar aula seria um trabalho mais seguro e compensaria a falta de colocações:

Depois vem o restante, inclusive o dar aula, que é um mercado paralelo ao tocar na orquestra. Muitos, depois que entram na orquestra, é que pensam em

dar aula. Muitos não entram na orquestra. Aí sobra dar aula até que consiga entrar numa orquestra. Isso era a grande realidade na Europa, nos Estados Unidos, era no Brasil um bom tempo atrás. Agora, o número das orquestras foi diminuindo, pra entrar ficou cada vez mais difícil e a estabilidade do emprego também caiu. Aos poucos, o dar aula vem se tornando uma opção pelo menos mais segura, do ponto de vista “emprego” (C2).

E5 sinaliza não somente a restrição do mercado orquestral brasileiro, mas também de patrocínios que possibilitem funções a médio e longo prazo. Reitera as dificuldades de colocação para o músico que se dedica à formação para orquestra e ao segmento erudito.

Brasília é muito difícil porque o mercado de trabalho é muito reduzido. Pra entrar na Orquestra XX, a gente exige que esteja pelo menos terminando o curso técnico na Escola de Música ou tenha entrado na Universidade. Brasília, nessas últimas décadas, é um mercado reduzido, onde as possibilidades para o músico [são] fazer um concurso pra Orquestra Sinfônica ou fazer o concurso pra Secretaria de Educação. São os dois mercados, porque na Orquestra XX, pela falta de patrocínio e de condições financeiras que assegurem condições mínimas de funcionamento, é difícil fazer uma agenda anual (E5).

Resta aos músicos, como empregos estáveis, prestar concursos para professores da Secretaria de Educação ou aguardar abertura de vagas na OSTNCS, para as quais deverão prestar concursos específicos.

Coordenadores e empregadores direcionados ao segmento erudito trazem as restrições do mercado e o desejo de ampliá-lo, especialmente na área orquestral. Colocado como principal mercado para instrumentos tradicionalmente vinculados a este conjunto, a formação técnica em nível médio é trazida como suficiente por alguns coordenadores, enquanto que para outros a sequência à graduação e complementações formativas são mais que necessárias, já que orquestras são altamente seletivas e concorridas. A exigência de cursos superiores para ingresso está presente em várias delas e também em bandas, especialmente as subsidiadas pelos governos estaduais. Os egressos interessados em tal nicho procuram oportunidades em outras cidades e cursos para aprofundar sua formação. A reestruturação produtiva que perpassa o setor orquestral é global, o que leva a novas articulações entre os instrumentistas na busca por oportunidades de trabalho e à docência como enfrentamento ao desemprego e diminuição de mercado.

“Tocar na noite”: uma zona de conflito?

A performance pública em casas de espetáculo, bares, restaurantes, shoppings e outros espaços similares é prática que tem caracterizado a profissão de músicos populares e, em menor monta, eruditos. Neste meio, as negociações sobre remuneração e condições de trabalho podem ser mediadas por produtores culturais ou acordadas diretamente entre músico e seu empregador. O contratante pode determinar não apenas a remuneração, mas interferir no repertório e formas de

interação com o público em lugares com características diferentes das encontradas nos palcos convencionais. Há diferentes práticas de remuneração como tocar por *couvert*, por sets de duração pré-determinada, por jornadas semanais, entre outros acertos.

É preciso autorização para que os estabelecimentos promovam música ao vivo. Em Brasília, cidade originalmente planejada por setores, vários bares e restaurante que contratam músicos encontram-se em “áreas mistas com vocação comercial”, próximas às quadras exclusivamente residenciais. Face às controvérsias sobre ruído e limites de volume, horário e duração das apresentações e a regulamentação da “Lei do Silêncio”, Lei nº 4.092/2008, que restringe em 55 dB o volume na região, a contratação de músicos têm diminuído a ponto de converter-se em campanha local “Quem desligou o som?”, que tenta alterações legais junto a Câmara Legislativa (LACERDA, LINS, 2014).

Outro ponto que tem dificultado a atuação de “músicos da noite” é a visão de empresários que buscam prontos resultados financeiros sem dimensionar o investimento cultural e o possível retorno diferencial que a música pode trazer a seus estabelecimentos, especialmente em se tratando de estilos que poderiam ser mais bem aproveitados e explorados neste nicho.

O mercado de tocar na noite é que tá ruim em Brasília, por causa da AGEFIS33, sabe? Falta também uma mentalidade a médio prazo. Os donos de bares, restaurantes e casas noturnas querem lucro imediato, então eles não têm aquela coisa: “ah, eu vou criar um público, vou criar uma história aqui, essa casa vai ser especializada em jazz, essa vai ser especializada em blues, vai ser uma coisa mais camerística”. E não tem isso aqui (C12).

Mudanças nas expectativas do público podem levar a alterações no tipo de trabalho e de repertório desenvolvidos pelos grupos. A mídia influi sobre o que é contratado, acentuando disputas pelos espaços existentes.

Eu sou de uma época em que Brasília [...] era efervescente; a cidade, as pessoas, o público também. A gente pode apontar uma mudança de público que, naquela época, ia pra um concerto com o objetivo de ver 3 horas de música autoral inédita, então ela ia pra conhecer o novo. E hoje, um claro resultado dos fenômenos de mídia [...] as pessoas querem ir pra um evento pra reconhecer e não pra conhecer, ao menos a maioria das pessoas. Então leva pra todo um lado também, dos espaços de Brasília serem disputados por bandas autorais e bandas covers, por exemplo; que é uma outra face desse conflito (C18).

Ter noções de empreendedorismo também parece ser desejo dos já profissionais, na medida em que o mercado muda e há utilização de novos meios para divulgar seu trabalho.

³³ Agência de Fiscalização do Distrito Federal

É uma coisa que falta muito num músico, aprender a fazer um projeto, aprender a se promover, sabe? A gente aprende meio na vida, mas é meio complicado. Pra mim era ir no jornal, conhecer o jornalista, ir no bar dar canja. Isso aí morreu. Aqui na Asa Norte, Asa Sul, quase não tem mais música ao vivo, praticamente não tem, sabe? (C19).

Os impedimentos resultantes da legislação sobre volume sonoro e horário para a música ao vivo também impactaram sobre este nicho do mercado.

As administrações ganharam com essa questão do bar. Em qualquer cidade você mora em cima, embaixo tem comércio. Aqui não. Aqui o comércio é um pouquinho distante e mesmo assim não pode ter um barulhinho, não pode ter nada. Restringiu muito o mercado. Eu sei porque eu vivi disso anos da minha vida. Hoje em dia é um extrinha muito extra (C19).

E4 reforça que, além das dificuldades para conseguir este tipo de trabalho, tocar na noite é atividade que pode não trazer remuneração imediata ao instrumentista, havendo prazos acordados para repasse dos cachês pelos contratantes, o que leva a atividade de dar aulas a reafirmar-se como trabalho para os músicos.

Tem também a questão que quase todos [nossos professores] tocam na noite, é uma outra forma [de trabalho]. A única coisa que não é legal é que eles não recebem na hora e isso é muito chato. Às vezes eles tocam em hotéis e restaurantes maravilhosos. Vão receber daí a 40 dias, 45, 60 dias (E4).

Ser “músico da noite” implica transigir contratos, acordos, condições de trabalho. Os entrevistados, ao trazerem sua experiência no setor, indicam que o cenário brasileiro tem se modificado pelas pressões da mídia e pela visão de empresários do setor, o que leva a ofertas semelhantes nos espaços disponíveis. Em função da legislação vigente sobre produção sonora em tais locais, estabelecimentos foram multados e houve diminuição nas contratações, o que está em transição dada consulta pública realizada para revisão da Lei do Silêncio. A ausência de preparação acústica em tais ambientes é comum, o que ocasiona conflitos entre residentes, empresários e músicos que desejam legitimamente exercerem sua profissão. O movimento “Quem desligou o som”, em prol da música ao vivo em bares, restaurantes e locais públicos da região, é encabeçado por músicos que discutem a necessidade de adequações neste cenário junto à Câmara Legislativa do Distrito Federal (Dourado, 2014).

Os entrevistados colocam a necessidade de conhecimentos e de ações empreendedoras para favorecer iniciativas diferenciadas neste nicho e sensibilizar o empresariado para parcerias que ampliem espaços de atuação e tipos de trabalho. O atraso nos pagamentos da prestação de serviço neste segmento também parece ser frequente.

Seguir para o curso superior: “o trabalho que não é trabalho”

Cada instrumento apresenta peculiaridades em seus caminhos para o domínio técnico e para a inserção laborativa. A proficiência instrumental exige longo tempo de estudo, assim como conhecer um repertório padrão, especialmente no segmento erudito, formação que se distingue da popular em muitos aspectos.

São inserções muito diferentes, isso daí é inegável. Na área erudita, que é a minha área, eu acho que aqueles que chegam a se formar aqui, a maioria vai continuar o estudo. Não tem um mercado de cara, quer dizer, tem porque eles já estão inseridos dando aulas particulares. Orquestra eu acho meio complicado porque não têm tantas assim pra gerar dinheiro, pra ser assim: ‘eu sou profissional dessa orquestra’, ainda mais no nível técnico (C6).

C 16 enfatiza que orquestra não é o caminho para colocação do egresso no mercado neste instrumento, diferentemente dos instrumentos que formam naipes e um coletivo específico. Além de ser preciso dominar à maestria o piano, há uma única vaga no grupo orquestral, sendo pedido a este instrumentista execução de outros instrumentos de teclado, como explicitado na vaga para Piano/Correpetidor, “com obrigação para Celesta, Cravo, Órgão e Teclados” no concurso da OSTNCS (OSTNCS, 2014).

Tenho bastante alunos de nível técnico [...] O mercado direto acaba sendo ir pra universidade. Em termos de trabalho, no caso do pianista, eu acho que é um mercado extremamente restrito por várias razões. Como não tem pianista em orquestra, embora ainda existam orquestras pra nível médio, mas pra pianista não tem (C16).

Neste contexto, C 16 assinala possíveis trabalhos na informalidade:

Muitos alunos acabam trabalhando em corais, correpetindo em corais, tocando em eventos, mas não é um mercado de trabalho formal. Acho que ao mesmo tempo eles estão indo pra universidade e fazendo algum trabalho (C16).

No piano, a carreira solista se diferencia da do pianista acompanhador³⁴, possibilidades estas que demandam diferentes ênfases (ALEXANDRIA, 2005). A formação do pianista correpetidor é colocada como uma habilitação a ser dada, especialmente se ligada a práticas coletivas.

Essa inserção se dá de uma forma muito mais rápida se esse pianista se dispõe a tocar com outros instrumentistas [...] a formação técnica deveria focar nisso. A formação do pianista colaborador, correpetidor, acompanhador, qual seja o termo, porque é essa atividade que vai gerar dinheiro pra esse aluno, pra esse pianista [...] No caso do pianista, se tiver uma boa leitura, gostar de trabalhar em conjunto, realmente tocando pra outros instrumentistas e corais, principalmente corais, que aqui em Brasília tem bastante (C6).

Para C6, dar aulas é atividade possível e prosseguir os estudos lhe parece o caminho imediato.

³⁴ Correpetidor e acompanhador são termos utilizados para a função do pianista que se dedica a tocar partes musicais fundamentais à prática de outro instrumento ou agrupamento musical. Embora possa colocar-se em segundo plano, é atividade complexa que implica por vezes reduzir orquestra inteira em uma única parte instrumental.

Vai dar aula de piano ou vai abrir uma escolinha, aqueles que têm um instinto mais empreendedor, ou vai continuar pra UnB, estudar num curso de graduação. Então o cenário que eu vejo, erudito, é dar aulas particulares. E a inserção no mercado de trabalho que não é inserção, que é continuar o estudo (C6).

Um avanço nesta questão foi a inclusão no CEP-EMB de um curso pós-técnico em piano acompanhamento/correpetição no primeiro semestre de 2014. A área de piano também foi a primeira a oficializar um pós-técnico em Pedagogia do Instrumento, com significativo interesse de professores, alunos e egressos.

Eu fiz este curso voltado pra professores de piano que tenham ou não curso superior, também para alunos que estão no nível técnico e já dão aula, pra ter esta formação pedagógica do instrumento. Superou as expectativas, o número de inscrições, teve muita gente mesmo. Acho que é compatível porque estes alunos acabam dando aula. Mas oficialmente, pela legislação, eles não podem ser professores. Eu tentei colocar esta disciplina como obrigatória no curso técnico, mas não foi aprovado porque não somos um curso de formação de professor, mesmo os alunos fazendo isto. Então estou fazendo como curso livre e aí os alunos que já são professores e os já profissionais podem participar. Pra pianista erudito, o maior mercado de trabalho é o ensino (C16).

C16 enfatiza a presença do mercado de aulas e o fato de que os cursos superiores não preparam específica e pedagogicamente o professor de instrumento.

Na própria universidade a gente não faz pedagogia do instrumento; a gente acaba dando aula de instrumento, vai aprendendo com o tempo, mas não existe um trabalho formal de se conhecer metodologias e técnicas (C16).

Posterga-se a formação do docente de instrumento, o que acarreta larga procura por conhecimentos específicos inclusive entre os professores licenciados. Isto parece indicar uma lacuna formativa à qual se soma o explicitado pelos técnicos de nível médio, que não são contemplados curricularmente sequer quando seguem para a graduação.

Há uma demanda, prova de que no passado não houve essa informação, porque são professores já, profissionais [...] que já deveriam estar muito tranquilos quanto a essa pratica e se vê que não é assim. (Mostra) também a mobilização das pessoas pra aprenderem, pra reciclar, no mínimo, e aprenderem coisas novas daquele fazer que diretamente influencia o aluno (C6).

Além de serem espaços para novos cursos sob demanda, os cursos pós-técnicos podem compensar os desdobramentos das reformulações curriculares em andamento.

Quando percebem que no decorrer daquele itinerário que foi feito, que pode estar faltando determinado conteúdo, (o núcleo) jogou como um pós-técnico. Isso eu acho que vai se configurar aos poucos, percebendo a mudança e a necessidade do que ficou faltando [...] Depende um pouco da iniciativa de alguns professores, em algumas áreas. O de Arranjo, é um curso que tem tido bastante procura por pessoas que até terminaram a universidade [...] O curso tem um resultado claro, o aluno consegue produzir um material e ele vai trabalhar com isso (C3).

No entendimento de C20, o estudo de percussão, à semelhança do piano, também requer sequência aos cursos superiores para melhor capacitar-se e ter reconhecimento suficiente para trabalhar como instrumentista. Não há colocações estáveis para técnicos em nível médio.

Essencialmente, eu acho que vai pra universidade. Acho que pra quem vai trabalhar nesse nível (médio), nem concurso pra militar ele faz mais, porque estão exigindo já nível superior. Antigamente ele podia prestar concurso pra soldado dos Bombeiros, alguns prestaram Polícia Militar. Mas no nosso caso específico, a área de percussão, é seguir pro curso superior (C20).

C20 pondera que, na área erudita, a especialização é via de regra. O prosseguimento dos estudos facilita a inserção laborativa e atividade profissional, mesmo que não seja exclusivamente tocando, porque a colocação consequente à formação seria em uma orquestra, atividade pouco desenvolvida no país. Neste contexto, o músico acaba sobrepondo atividades como performer e na área acadêmica. Há falta de grandes conjuntos instrumentais que absorvam os músicos formados.

A tendência é cada vez se especializar mais [...] Não sei se é o mesmo caso com todos os instrumentos. A colocação no mercado de trabalho das pessoas que continuam o curso, que estudam, eu diria que é boa, existem possibilidades, superior, quem faz mestrado, doutorado [...] No Brasil, eu acho que ainda tá meio a meio porque não tem tanta orquestra. Se tivesse, seria o caminho natural mesmo (C20).

Desta forma, para alguns instrumentos os cursos técnicos de nível médio são compreendidos como etapa intermediária que precede a graduação.

Ser professor no próprio CEP-EMB é uma faceta do mercado local, lembrando que seu corpo docente chega a quase trezentos professores, assim como tocar na OTNCS, seguimentos profissionais que requerem graduação e que exigem práticas diferenciadas.

A maioria deles já dá aula. Mais no violino. É o instrumento mais procurado [...] Também varia muito do que a pessoa quer. Por exemplo, se é interessante pra essa pessoa ingressar aqui na escola como docente, então talvez mais do que tocar, talvez seja mais interessante uma formação na pedagogia do instrumento, enfim de ensino. Uma formação voltada ao ensino e não à performance (C11).

C17 traz à discussão a suficiência dos cursos técnicos em instrumento, afirmando que o aluno precisa buscar complementação para desenvolver-se sobre a base dada. Trabalhar a autonomia do aluno é contribuir para que este tenha condição para conseguir melhor preparo e consequente inserção laborativa.

Você tem que correr muito atrás do que você quer. Aqui é base: de escala, de técnica, de palco, de muita coisa. Você precisa ir buscar muita coisa. (A escola) me ajudou muito, dando ferramentas, com certeza. Eu acho que dá a base, a estrutura do que você vai destrichar (C17).

De forma semelhante, C8 entende os cursos técnicos de nível médio como uma parte do caminho, o qual pode ser aprofundado na universidade. O egresso terá um domínio instrumental que pode não ser suficiente para ingressar no mercado de trabalho, a depender das exigências deste e das pretensões dos músicos.

Assim como o curso de eletrônica que tem primeiro nível, é auxiliar em técnica eletrônica, ele domina certos conhecimentos, ele tem habilidade pra certos trabalhos, o músico técnico chega num ponto X. Pra ele ir além, realmente ele tem que ir pra uma faculdade. Dependendo dos seus anseios, ele tem que fazer um mestrado num instrumento ou em educação ou até doutorado (C8).

Na visão dos coordenadores, especialmente os que atuam no segmento erudito como no caso do piano e da percussão, prosseguir os estudos é fundamental para ampliar a formação e uma sequência lógica frente ao que é posto pelo mercado de trabalho. Não há colocações específicas para técnicos instrumentistas de nível médio. Embora dar aulas seja possível, trabalhar em atividades de grupo como pianista acompanhador é promissor para os que tenham as competências necessárias. Há demandas por esta formação e também por pedagogia do instrumento, a serem atendidas em cursos técnicos, pós-técnicos ou mesmo na graduação. Com a reestruturação das trajetórias formativas, conteúdos suprimidos podem retornar à oferta como pós-técnicos, no entender de alguns coordenadores. É preciso conhecer as intenções dos alunos e auxiliá-los a traçar caminhos formativos adequados, favorecendo a construção de sua autonomia.

Por que há poucos alunos nos cursos técnicos de instrumento em nível médio?

Um aspecto recorrente nas falas dos coordenadores é a concomitância entre a formação em nível médio e a frequência aos cursos superiores de música, podendo estes últimos até mesmo preceder os cursos técnicos.

Tem o aluno de nível técnico que às vezes se forma depois da graduação. Ele faz paralelo, o curso técnico junto com a graduação. É bastante frequente. Se ele não se forma depois da graduação, o que às vezes acontece, ele se forma no meio da graduação ou junto, mas ele fica um bom tempo nos dois (C14)

Em suas reflexões aparecem sugestões estratégicas para facilitar a permanência nos cursos técnicos e também as formações que os dois estratos formativos distintamente promovem. Este movimento de idas e vindas entre a educação profissional em nível médio e a formação em nível superior pode ser visto como evasão, como complementação de estudos, como peculiaridade de alguns instrumentos, como busca por certificação exigida para concursos e carreira, entre outros entendimentos assinalados. Desta forma, tem-se não somente diferenciações entre os vários cursos instrumentais e entre as faixas etárias que os frequentam, mas situações formativas e buscas distintas.

Alguns já entram na UnB e depois vão pra escola, buscando às vezes mais coisas práticas, menos teóricas do que talvez seja oferecido na universidade. Ou mesmo quem faz o curso de licenciatura e pensa: 'não, lá eu vou estudar pra ser professor de música, só que lá na escola eu vou aprender a ser um músico, a tocar, a ter esse tipo de experiência que a UnB não vai me oferecer (C14).

Embora os cursos técnicos subsequentes predominem C14 indica que não há regra no trânsito entre o técnico de nível médio e o superior. São determinantes intenções e necessidades do aluno, graduado ou não. O licenciando ou licenciado pode almejar o estudo instrumental, ser músico performer, formação que lhe pode ser mais próxima em um curso técnico de nível médio do que na própria universidade, na compreensão deste coordenador. Neste contexto, é preciso lembrar que os alunos dos cursos técnicos deste CEP têm, em média, 26 anos de idade. Desta forma, não é estranho que a modalidade concomitante dos cursos seja menos frequente.

Já vi professores da UnB dizendo pra alunos assim: 'Ah, porque a gente quer tocar, mas aqui (não dá) [...] Ah, então vai pra escola'. Pra Escola de Música! Então esse é um perfil. Tem o perfil dos alunos que já fizeram outros cursos que não música e esses, realmente, têm um caminho de 'acabei o curso, deixa ver o que eu vou fazer da música, como que eu vou achar meus espaços'. E os casos mais raros são os que terminam a escola e vão pra UnB na data certinha, no ensino médio, no caso que não é integrado, mas concomitante, que são raros exemplos (C14).

A caracterização vertical da formação também não é clara quanto às relações entre técnicos de nível médio e graduação. Neste sentido, os cursos parecem ter funções distintas e por vezes complementares. Frente às variadas combinações na ordem dos cursos, C14 tenta caracterizar algumas situações formativas.

Não posso dizer que o curso técnico é propedêutico porque as pessoas não vão pro nível subsequente depois de terem terminado a escola, pelo menos nessa realidade aqui. Se eu pegar exemplos de pessoas que terminaram o ensino médio junto com o curso técnico e foram pra universidade, são pouquíssimos [...] Alunos que começaram aqui e no meio do curso do técnico foram pra universidade e permaneceram no curso técnico pra aproveitar o que a escola tinha pra oferecer, acho que são talvez uns 80%. E aí vem [...] os que já tinham terminado o ensino médio e depois resolveram fazer um curso técnico. Ou seja, é um subsequente da graduação, não é nem do ensino médio (C14).

Sendo a certificação superior necessária para os concursos públicos em música existentes na região, tem-se maior clareza do cenário em que tais trânsitos se dão. Uma forma de manter os alunos nos cursos técnicos poderia ser a concessão de bolsas, pois o abandono dos cursos é frequente, na medida em que os alunos são aceitos na universidade. Isto ocorre antes mesmo de entrarem nos cursos técnicos. Alunos dos cursos básicos sequenciais do CEP-EMB já prestam vestibular.

As pessoas se formam no básico, entram na UnB, às vezes antes de se formar no básico já entram e largam aqui. Então a gente fica sem aluno no técnico [...] é difícil conciliar os dois cursos e não existe um incentivo. Eu acho que deveria ter um incentivo financeiro inclusive, uma bolsa, pra que ele já pudesse ganhar

alguma coisa por ele estar participando [da orquestra do CEP], por ele ter continuado no nível técnico. Acho que a Escola de Música deveria lutar por isso porque os alunos estão indo embora mesmo (C13).

Diferentes objetivos levam os alunos a procurarem o CEP-EMB em momentos formativos e profissionais diversos. C18 detecta a manifestação do alunado quanto ao seguimento à graduação ou simultaneidade entre os cursos em andamento com alguma inserção laborativa na área musical.

Existe um perfil que é observável em grande parte dos alunos, daquele aluno que está fazendo o curso técnico e sabe claramente o que ele quer aqui. Ou está fazendo o curso da universidade simultaneamente ou ele está fazendo um já tendo o objetivo do outro, já fazendo uma projeção pro outro, muitas vezes já conciliando com a atuação profissional. Enquanto ele tá aqui, tá na UnB, também ele já grava, ele já toca, ele viaja pra fazer diversos tipos de trabalho, então esse perfil é bem claro (C18).

Menos frequente é a mudança de área profissional, o que acarreta outras questões aos pretendentes. As observações dos coordenadores se coadunam com o detectado na pesquisa exploratória com os candidatos aos cursos instrumentais.

Tem outro também que é observável numa dimensão menor, que é aquele perfil de pessoa que já está inserido em outra profissão e tem desejo de migrar pra essa. Então esse aluno vai enfrentar uma natureza diferente de desafios, como migrar de uma profissão em que já tem renda. Já não é mais sustentado pelos pais, tem que se sustentar, e como migrar pra essa outra profissão ou conciliar (C18).

Para C7, as atividades práticas que comporão o estágio podem estimular a permanência do aluno nos cursos técnicos, apesar da concorrência com os cursos superiores, pois o estágio viabilizaria uma introdução ao mercado de trabalho.

[O estágio] vai dar um motivo pra esse aluno querer concluir o curso técnico também. O que acontece muitas vezes é que o aluno no meio do curso técnico entra na universidade e abandona o curso técnico porque já se inseriu no ensino superior, porque tá desregulado com o curso de ensino médio, questões variadas (C7).

Já para C3, há um desacerto não somente nas atividades oferecidas pela escola voltadas à inserção, como o estágio, mas nas intenções dos alunos quando aceitam trabalho remunerado sem preparação suficiente para tal. A inserção precoce é contraproducente, uma vez que o retorno econômico imediato para os alunos, nem sempre satisfatório, se dá em detrimento do seu desenvolvimento.

Geralmente o aluno se vira sozinho. Ele se contenta inicialmente com aquele pouco que recebe fazendo um casamento, alguma coisa. Até o trabalho na formação dele, por exemplo, tocar numa orquestra, onde poderia dar uma experiência pra ele melhorar, pra ele ir pra um nível superior, ele começa a sentir necessidade de só tocar recebendo (C3).

Depreende-se que há demanda já que tais ofertas de trabalho ocorrem, mas que isto pode gerar defasagem no aprimoramento musical desejado, influenciando em expectativas discentes e docentes. Para o professor, a qualidade dos resultados

diminui, pois os alunos trabalham sem ter ainda a devida formação. É de se pensar a necessidade de trabalho destes alunos, que aceitam entrar no mercado com baixa remuneração, respondendo a desafios práticos sem a devida qualificação.

Ele quer tocar aonde alguém possa pagar um cachê pra ele [...] Eles muitas vezes não passaram por essa experiência aqui e já estão realizando lá. Parece que a qualidade vai diminuindo [...] Não que a exigência seja menor. O aluno se sujeita a isso. O aluno que está começando a fazer alguma coisa boa, ele já é chamado pra fazer uma coisa que seria pra ser excelente (C3).

O coordenador C3 aborda a inserção precoce no mundo do trabalho que pode levar ao abandono dos cursos técnicos. Na medida em que se percebem aptos para as oportunidades de trabalho, tem-se a interrupção dos estudos. Considere-se que uma parte dos alunos dos cursos técnicos já traz uma bagagem musical considerável como músicos práticos, ou mesmo formação prévia até em nível superior. A complementação buscada em nível médio por alguns convive com a formação técnica sequencial de outros alunos.

O processo de profissionalização é longo. Ele se inicia muito antes do aluno entrar aqui na escola, dependendo do caso. Às vezes, o aluno já é profissional muito antes de entrar no curso técnico aqui. A escola (poderia) criar créditos para os alunos para tocarem em determinadas situações dentro e fora da escola como parte do estágio (C18).

Profissionalizar-se implica articulações além da escola, abrir frentes e descobrir parcerias. Para C18, há alternativas a desenvolver que envolvem o estágio e obtenção de recursos e contatos promissores para a escola. É sinalizada a importância de articular iniciativas da escola à comunidade, voltadas à inserção de seus egressos, e o muito por fazer a este respeito.

Por mais que a escola prepare o aluno, por mais que ela tente abarcar a diversidade de experiências que a pessoa precisa ter pra se profissionalizar, ela sozinha não vai ser suficiente [...] A escola isolada da comunidade não vai poder fazer muito. Ela tem que se articular. Mas acho que a escola de música pode sim, ainda implantar várias coisas [...] inscrever a escola de música como ente-agente cultural no FAC [...] ter recursos financeiros pra promover eventos fora da escola, trazer visibilidade pra o que é feito aqui (C18).

Ao relatar a experiência de seus colegas, C17 demonstra que as escolhas entre seguir a educação formal em música e trabalhar fazem parte da realidade dos alunos.

Eu imagino as pessoas que trabalham aqui [...] as pessoas que foram pra universidade, que fazem mestrado, que fizeram doutorado. Mas eu imagino também amigos que passaram por aqui e que não chegaram a terminar por tanta coisa que ele gostaria de fazer. Vou tocar com fulano de tal, vou sair da escola porque é uma oportunidade única [...] A gente perde pelo curso, ele perde por não completar o curso, a gente perde uma pessoa muito talentosa, mas ele ou ela já está na roda (C17).

O pouco número de alunos nos cursos técnicos e de egressos certificados é compreendido diferentemente entre os coordenadores. A depender do instrumento e

segmento, parte vê a simultaneidade entre cursos técnicos e superiores como formações que são distintas e que se complementam, não havendo uma sequência obrigatória. Para outros, o ensino superior é o caminho a ser seguido. O interesse do alunado é que estabeleça este trânsito. Na medida em que a certificação superior é requisito para carreiras públicas em música na região e que a idade dos alunos dos cursos técnicos é compatível com sua presença no mercado de trabalho, justifica-se a superposição de cursos e de atividades. Neste sentido, têm-se perfis variados a serem atendidos pela escola.

Alunos dos cursos técnicos conseguem inserir-se antes do seu término por receberem convites para trabalho, especialmente os que já têm bagagem compatível às demandas, ou em oportunidades para adquirirem alguma experiência, por vezes remuneradas. Bolsas-formação ligadas às atividades de grandes grupos, estágios externos e mostras de produção musical fora da escola poderiam ser benéficos à permanência e finalização dos cursos, diminuindo a evasão relatada pelos coordenadores.

Da certificação e sequência aos cursos superiores

As especificidades dos vários instrumentos com cursos técnicos em nível médio se refletem em diferentes durações da formação necessária ao exercício profissional, considerando o mercado conhecido. A certificação neste nível não é pré-requisito à atuação e também não assegura seguimento profissional. As maiores dificuldades estão no segmento erudito, que tradicionalmente é de formação longa e sequencial.

Pra ser músico não precisa ir pro curso superior, tanto é que grandes violoncelistas ou outros grandes músicos da música popular, até violinistas também não têm curso superior. Não precisa mesmo. A gente vai porque precisa de um diploma pra que possa se ter um emprego com estabilidade (C13).

Voltar-se aos cursos superiores implica entender os cursos técnicos de nível médio como uma etapa intermediária importante, mas insuficiente para o exercício profissional pleno do instrumentista.

O técnico de nível médio acaba sendo uma etapa, sim. O repertório de piano, mesmo o mediano, pra se inserir como pianista é um repertório pesado e no curso técnico não é possível dar esta informação (C16).

Finalizar os cursos técnicos parece ser indicador de provável sequência profissional. É neste momento em que pode ocorrer a escolha pela carreira como instrumentista.

É raro ter alguém que vá para o técnico, que cumpra o técnico e não vá pro curso superior. Quando ele já não tem esse interesse, então às vezes fica ali (no básico), ou nem faz o técnico, fica ali pelo começo, pela metade (C11).

O técnico de nível médio é colocado como fundamento para a carreira, seguindo-se à iniciação em música.

No caso aqui da escola, começa a ser construída no básico, quando os alunos começam a ter muitos contatos com os instrumentos e com essa nova linguagem que é a música. Aí ela vem a ser aperfeiçoada e ampliada no técnico, e pode ser mais aperfeiçoada ainda, adquirindo outros conhecimentos no restante da formação que é graduação, pós-graduações que ele pode fazer (C2).

C19 coloca uma exigência cada vez maior por formação em curso superior como sinônimo de profissionalização, o que não acontecia na área musical. Em termos de educação brasileira, pode-se entender a grande procura por educação musical distintamente à demanda por formação profissional em música. Na ausência de espaços públicos voltados à primeira, busca-se a segunda. Estima-se que isto poderá reverter-se segundo aplicação que se faça da Lei 11.769/2008. Pondera-se que os concursos para a área orquestral como OSESP, OSB e Filarmônica de Minas Gerais, em regime celetista, não especificam escolaridade para prestação de provas de ingresso. Já a OSTNCS, de regime estatutário, exige curso superior, estando em ajuste a questão da especificidade do curso em função da carreira a ser seguida (Correção de Edital, 2014).

Hoje em dia, o curso superior está muito mais acessível. Todas as profissões estão pedindo esse curso superior. Antigamente o cara ia pra uma orquestra, fazia o teste e acabou. Ninguém nem ia saber a escolaridade dele. Mas hoje em dia o mundo tá exigindo esse curso superior assim (C19).

As características dos cursos em nível médio e superiores são distintas, no entender de C9. O atendimento em música popular é bastante consistente no CEP-EMB, donde a grande procura por formação na área (BASTOS, 2010).

O pessoal que estuda aqui, principalmente da área de música popular, eles geralmente encontram uma base melhor aqui do que encontrariam, por exemplo, na UnB, que é um curso mais teórico, mais acadêmico e mais voltado de maneira geral pra música erudita. Agora tá diversificando um pouco, mas eu acho que ainda tá incipiente [...] Aqui já tá um pouco mais consolidado (C9).

A preparação para o trabalho é referência adotada para repensar as trajetórias formativas, sendo a base prática um diferencial perceptível, notadamente no segmento popular.

A gente tá estruturando o curso pra conseguir aproveitar o melhor do aluno e passar o máximo de informações que ele possa absorver pra que ele possa entrar preparado no mercado de trabalho (C9).

C8 detecta ciclos na formação dos alunos que iniciam sua formação musical tardiamente e hipotetiza o que os faz retornar ao CEP-EMB no decorrer da graduação. É recorrente ingressar nos cursos superiores ainda cursando os níveis básicos, trancar

a escola de música e retornar já para o técnico, em busca de práticas de conjunto e de orientações que incluam um atendimento com maior proximidade pessoal.

Pra cursar o técnico você tem que estar no nível médio ou ter 15 anos. Os alunos entram no nosso básico com 17 anos, com 18, 20. Quando chegam no final do curso básico já são adultos, fazem prova pra UnB e entram. Estão sendo admitidos na UnB. O nível é excelente? Ainda não, mas estão sendo admitidos [...] Eles concluem o básico por orientação do professor. Eles têm um pouco de choque com o professor de instrumento (na universidade) que quer mudar a técnica e ao mesmo tempo ele precisa fazer o recital de formatura (daqui). Mas ele tem a opção de trancar. Ele entra pra UnB, começa a cursar. Lá pelo 2º ano, ele volta pra fazer o curso técnico, paralelo à universidade. Então tem alguma coisa que a escola de música está fornecendo que a UnB não está. Uns falam: é o ambiente de trabalho [...] prática de conjunto, e alguns comentam até mesmo [...] do envolvimento do professor com o aluno, que na escola de música é maior (C8).

Uma maneira de conseguir manter os alunos nos cursos técnicos seria a diminuição de sua duração, o que será contemplado com as modificações curriculares em discussão.

A gente tem que repensar nesse técnico pros nossos adultos que já no básico entram pra universidade. Eu não sei como, se reduzir o tempo, eu não sei (C8).

Os egressos da escola ou alunos que não concluíram os cursos técnicos e que estão na universidade muitas vezes retornam para complementações. Na falta de cursos específicos que lhes atendam, inscrevem-se nos cursos técnicos sequenciais. Conhecer tais demandas parece crucial para C14.

Em algum momento, ele percebe que falta alguma coisa, e aí ele pode buscar essa lacuna. Ou na universidade às vezes, ou fazendo outro curso, ou retornando à escola. A escola recebe muitos alunos que já estão na universidade e vêm aqui, só que o interesse deles acaba sendo mais pontual. Então a escola também tem que estar atenta a isso pra perceber por que ele quer fazer parte da escola nessa disciplina e não quer fazer naquela outra. Descobrir exatamente o que é importante pra oferecer logo pro aluno, desde o principio, é fundamental (C14).

Há áreas que identificam com maior clareza o que buscam seus alunos, muitos deles profissionais práticos que buscam complementações em cursos de nível técnico.

Tem aluno que 'Nossa!', toca um monte, talvez toque mais que nós, professores. Mas eles vêm buscar uma complementação. Às vezes o cara toca muito, mas não tem muito conhecimento teórico, de harmonia, ou às vezes a leitura é ruim. Então eles vêm preencher essas lacunas, eu observo muito isso (C9).

A universidade propicia uma formação mais reflexiva do que prática, no entender de C9. Nesta caracterização, os dois espaços formativos reiteram suas distintas funções.

Muita gente cursa aqui e cursa a UnB ao mesmo tempo, muita gente. Por quê? Eu creio que a UnB dá uma formação também que não tem como a gente substituir aqui, que é a formação teórica, que é a questão acadêmica mesmo, de leitura de textos, de você não só fazer musica, mas entender música,

pensar música [...] É a impressão que eu tenho, principalmente na música popular (C9).

C17 vê a sequência da formação do instrumentista ao curso superior como etapa de aprimoramento que pode ter continuidade nos espaços acadêmicos, como parte processual da construção da carreira.

Às vezes você ter mestrado (não basta) porque tá todo mundo ali com um doutorado [...] Mas eu realmente acho que o nível técnico fornece a base. Mas daqui você tem que partir, ou seja, continuar estudando. Por que às vezes o seu sonho é tocar com fulano ou fulana, tocar na orquestra tal, mas até lá você tem um processo, você tem que ir complementando com algumas coisas (C17).

C4 coloca que a exigência de curso superior na sua área é cada vez maior, visando conseguir melhores colocações e salários, seja como professor, seja em bandas de corporações militares. Torna-se, portanto, uma indicação a ser feita tanto para estudantes quanto para profissionais que tenham maiores aspirações ou dificuldades em manter-se exclusivamente como instrumentistas *freelancers*³⁵.

Na área de banda eu lhe digo o seguinte: não tem condições de trabalhar como profissional de bandas, porque ou ele vai para bandas militares ou então ele tem condições de tocar tecnicamente num barzinho [...] com (o currículo) antigo. Mas a orientação que nós damos a gente sempre dá como músico: tem que ter licenciatura, canudo (C4).

A docência é ressaltada como um caminho mais consistente para colocação profissional. A hierarquia em bandas de corporações e os pré-requisitos de escolaridade para a condizente remuneração também são assinalados. A diplomação é apontada como fundamental ao trabalho do músico neste sentido.

A gente sempre fala pra eles terem o canudo, porque tocar no barzinho se acaba; ou então em bandas militares. Na banda militar, com o que ele sai daqui dá pra ele ser um sargento. Sargento é muito por baixo para quem aspira algo na vida. E o canudo, por quê? Porque com o canudo ele pode ser professor. Ele também pode continuar sendo músico militar em algumas áreas. Numa banda militar, que é o caminho de um instrumentista de sopro, sem canudo, não (C4).

Transparece a preocupação de C4 com as adequações curriculares, uma vez que os cursos técnicos do CEP-EMB diminuirão sua carga horária e, conseqüentemente, os conteúdos trabalhados. A existência de professores bem qualificados tem dado maior sustentação aos cursos técnicos na sua área.

Infelizmente, as universidades não dão o tratamento que dá a Escola de Música para o instrumentista. Antes. Agora estão mudando e aí pode cair tudo por água abaixo. Eram oito níveis, a escola preparava muito bem. Tem um corpo docente bom, com todas as dificuldades humanas, mas muito bom (C4).

Para G1, seguir aos cursos superiores é uma contingência cada vez mais forte, mesmo que o músico seja graduado em outros campos de conhecimento. O técnico

³⁵ Segundo Houaiss e Villar (2009), é *freelancer* o trabalhador ou o trabalho extraordinário, avulso, sem vínculo empregatício, aquele que é remunerado por tarefa realizada, "por conta própria" e não possui contrato fixo, sendo autônomo.

de nível médio em instrumento não se fortalece como suficiente e consistente para inserção laborativa, mesmo que os marcos legais da educação profissional para a área reafirmem o contrário.

Obter um diploma de curso superior se mantém como condição para uma melhor colocação e remuneração, o que leva os músicos a persegui-lo em prol de empregos mais estáveis, especialmente no funcionalismo público. Há um arcabouço crítico, econômico e social, que fundamenta a apreciação deste gestor quanto à separação entre emprego e formação profissional adquirida.

Pela banalização das competências, está todo mundo exigindo nível superior. Todo mundo quer arrumar um emprego público. A pessoa vai ser obrigada a fazer um curso superior em qualquer coisa pra poder entrar num concurso superior. Tudo isso são banalizações e regras novas pra poder dizer que (se) está dividindo melhor um grão de feijão pra um milhão de pessoas [...] O curso superior perde um pouco o sentido. Ainda é a pessoa atrás do diploma para ter um emprego e não da formação profissional. Então é possível que a pessoa se torne um músico e venha a adquirir o seu curso superior em outra área que não na música (G1).

A sequência aos cursos superiores é necessária para dar conta da complexidade de repertório e técnicas dos instrumentos, sendo o técnico de nível médio uma etapa no entender de alguns coordenadores. Para outros, é um requisito para acesso a empregos estáveis, do qual não se pode fugir. São discutidas a cultura do diploma e o acesso à graduação cada vez mais fácil como justificativas para sua realização.

Os cursos técnicos de instrumento em nível médio fornecem uma boa base para seguir ao superior e ao mesmo tempo são complementações para os que já tocam e trabalham com música. As formações nestes dois estratos são vistas como diferenciadas pelos coordenadores, sendo as práticas, especialmente as de conjunto, mais presentes no nível técnico. Entende-se que conhecer as demandas do alunado é necessário para ajustar e compatibilizar ofertas da educação formal e para equilibrar o trânsito entre cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de música. Tem-se uma distinção entre aprender a ser músico, possibilitado pelos cursos técnicos e aprender a ser professor de música nos cursos de licenciatura de nível superior.

Pouco valor da certificação

Ao abordar relações de trabalho, os coordenadores colocam que a informalidade predomina nos acordos de prestação de serviço. A exigência se dá sobre a qualidade do trabalho e não sobre a certificação apresentada pelo músico. Certificar-se como técnico em nível médio não assegura oportunidades de trabalho como instrumentista performer.

À semelhança de outros entrevistados, C15 emprega uma indicação frequente sobre a certificação técnica em nível médio, a de não ter peso para a inserção laborativa. A isto credita a evasão. Há necessidade e possibilidade de se criar um mercado para os egressos. Para retomar o valor da certificação, são necessários ajustes no funcionamento pedagógico da própria escola.

Tem de se criar esse mercado de trabalho para os técnicos em música. Porém, temos de certificar que esse técnico em música teve uma boa formação em nossa escola. É necessário reciclagem de professores, coordenações verdadeiramente pedagógicas, uma banca de fim de curso confiável para avaliar esse formando (C15).

A indicação do professor de instrumento parece ter mais valor para obtenção de trabalhos do que o certificado de conclusão de curso.

(O mercado de trabalho) não, não absorve (os egressos). Na verdade, o diploma da Escola não serve para nada praticamente, por isso o motivo do abandono do curso. Talvez, pra dar aula em alguma escola de música particular sirva, não sei (C15).

O endosso da competência do aluno pelo seu orientador é uma prática recorrente na área, donde o estabelecimento de redes de contato que se retroalimentam em termos de oportunidades laborativas.

Eu não me lembro de ter visto alguém procurar 'por favor, me indica aí um violinista que tenha um certificado do curso técnico', entende? Na escola de música, nunca ninguém me pediu isso. Eles me pedem: fulano de tal, você indica? Indico. Você acha que vai dar conta do recado? Sim. Ou não, depende (C11).

C11 tem exemplos da suficiência do preparo técnico obtido na escola por alunos de sua área na medida em que o domínio instrumental lhes possibilita fazer cachês esporádicos na OTNCS.

Pra fazer cachê, ele só precisaria de uma indicação. Eu tenho vários alunos do técnico e eles já fazem cachê na orquestra do teatro (C11).

Contudo, tal conhecimento e a conseqüente certificação técnica em nível médio não lhes facultam a realização de concurso público, que é vinculado à escolaridade em nível superior.

Se por acaso a intenção é ingressar mesmo na orquestra, é fazer concurso e ser efetivo, aí tem que ter o curso superior. Eles admitem em qualquer área desde que seja curso superior, desde que seja pleno porque não pode ser tecnólogo (C11).

No entender de C5, a certificação pode ser de ajuda aos egressos para conseguir dar aula em cursos livres.

Se ele for sair aqui pra dar aula numa escola privada, ele tem um diploma que pode, no campo instrumental. Na sala de aula ele precisaria ter mesmo a licenciatura, mas no campo instrumental, vai dar aula de guitarra na escola X. Então o diploma da escola de música já dá um peso significativo (C5).

Distintamente, E1 reafirma que para suas contratações a certificação em qualquer nível não é fundamental e sim a competência no seu fazer, seja na área de execução musical, seja na área de apoio a esta execução. A experiência se ressalta como critério, inclusive a primeira contratação junto a E1 e que referenciará futuros trabalhos.

Não me importo com o currículo do cara, me importo com o que ele executa, com a relação que ele tem com o público, a relação profissional que ele tem com a produtora, com a qualidade do material que ele está me dando de foto, de release, de pontualidade, isso é que me importa. Ele é um bom músico? Mexo com gente de teatro, de direção, com iluminador, com cenógrafo, com costureiro, com figurinista, com pintor, com marceneiro. Tudo isto eu envolvo nas minhas produções. Me firmo em pessoas competentes (E1).

G2 ressalta que a recomendação e o registro da própria produção musical que favoreça o reconhecimento são critérios mais determinantes à inserção laboral do que a certificação, no que se coaduna ao parecer dos coordenadores.

O critério de aceitação dos empregadores, do empregador temporário que é a pessoa que vai casar e que me contrata, não é se eu tenho certificado ou se eu sei ler nota. É se eu sou famosa na cidade, se eu sou recomendada, se eu tenho um CD. O CD é um trabalho registrado, mas não é um produto de uma educação formal (G2).

Para a maior parte dos coordenadores, a certificação em nível médio não é expressiva para ingressar no mercado de trabalho, uma vez que não há empregos ou atividades específicas para este estrato e que tal comprovação não é exigida para atividades que estão, majoritariamente, na informalidade. Alguns indicaram que a certificação é facilitadora de inserção em academias particulares, mas não requisito. Para atividades em eventos, cachês e aulas, a indicação de alunos ou egressos pelos professores parece ser mais eficaz. Igualmente, os empregadores atentam para o desempenho real dos músicos e não para suas certificações.

3.5.4.3 O papel da escola especializada e a formação dada

Objetivos e serventia da escola, seu papel e o que acontece no espaço escolar especializado de música são temas trazidos pelos coordenadores, cujas concepções perpassam o amplo espectro de ensino da instituição. A especificidade do que se ensina e o que isto exige da educação formal transparece, pois a sala de aula não é lugar único de aprendizado, mas todo o fazer musical presente nas vivências que a escola propicia.

A escola é um lugar de práticas, de experiências, de apresentações, de eventos. Eu acho que é muito difícil caracterizar a escola como um curso técnico como as outras áreas. Não que ela não tenha esse perfil, mas parece que a procura dela é tão variada [...] O curso técnico pra um mecânico, eletricista, é aquilo. A pessoa vai pra escola (de música), mas não é querendo o curso, são mais as experiências, eu não sei. É muito difícil caracterizar essa função (C14).

A escola, entendida como detentora da “educação musical válida”, é trazida por C18, também pesquisador. Há uma idealização do meio escolar e da educação formal, o que pode ser atrativo para músicos práticos que dominam o fazer musical de maneira informal ou desvinculada da notação usada pela música erudita de tradição europeia.

Tem uma representação de que a escola é um lugar fantástico. Eu corroboro, eu compartilho dessa visão [...] Tem um status. Alunos que não estão aqui dentro, que têm vontade de vir pra cá, eles têm uma visão da escola muito idealizada [...] Vamos dizer assim, perfeita. A partir daqui, ele têm inúmeras possibilidades e aqui é que ele vai realmente aprender música da forma correta. Isso é recorrente: aprender da maneira correta (C18).

C18 sinaliza um dos possíveis diferenciais do espaço escolar na representação de alguns alunos, letrar-se em música, atestar o domínio do código e seu uso, promover um desenvolvimento que somente as práticas instrumentais e aurais não lhes proporcionam. O entendimento do que é ser músico pode dar margem a equívocos como a valoração do domínio teórico, que deixa de ser ferramenta para tornar-se centro da identidade profissional.

[...] uma pessoa tocando um instrumento muito bem, mas daí a pouco ela explica: não, eu toco aqui, mas eu não sei música porque eu nunca estudei teoria. Então [...] a escola acaba tendo ligação com isso, com uma coisa que é quase uma pajelança, vamos dizer assim, é um mistério tão grande que pertence a poucos, essa coisa da teoria. A pessoa pode tocar, mas ela não sabe teoria, não sabe ‘música’ e a gente vê que aí tem alguns enganos [...] Boa parte vem buscar muito essa coisa da formalização, da escrita, da leitura (C18).

O espaço escolar tem uma função social, é lugar em que se processam estruturações e práticas coletivas motivadoras, com possível atendimento por professores bem conceituados. C 18 discute o ensino informal dentro do formal, a importância de estar no espaço de práticas, o que nomeia “coisa dos corredores”.

A questão de conviver com bons professores. A escola tem até ídolos, de você poder estudar com aquela pessoa que você admira na música. Mas também tem a questão de conviver com os alunos. Os alunos buscam muito isso, essa convivência musical, essa coisa dos corredores. A escola respira música, tocar nos grupos, trocar ideia com os colegas. Eles vêm muito em busca disso, de estar na escola. Eles querem muito mais estar na escola do que propriamente o certificado (C18).

C14 observa que a procura por cursos agora oferecidos estão ampliando o tipo de atendimento, especialmente nos que não há graduação e que exigem maior conhecimento da linguagem musical:

Parece que as pessoas procuram principalmente depois que criaram alguns cursos diferentes, fora do instrumental. O de Arranjo, que teve bastante procura, e com alunos já com uma bagagem muito grande. Se fosse criar um curso técnico de Arranjo no nível correspondente (médio) [...] parece que as pessoas não estão preparadas ainda pra cursar [...] E é um curso que não existe em graduação. Tem essa busca de uma formação mais continuada do

que técnica, vamos dizer assim. Então mistura um pouco esse curso técnico (C14).

Para C14, ampliar possibilidades de atuação e complementar os estudos imprimem aos cursos técnicos o caráter de formação continuada. Ao se incrementarem cursos FIC na escola pode haver repercussões quanto à permanência do alunado. O retorno à escola, vindo do mundo do trabalho ou de uma graduação em música, é frequentemente identificado na clientela, assim como a saída sem finalizar o itinerário previsto. O curso técnico como momento decisório para prosseguimento de carreira é reiterado.

Alguns buscam o curso técnico como uma formação continuada [...] Por exemplo, eu sou saxofonista, mas vou entrar no curso técnico de flauta pra tocar na roda de choro [...] como um complemento [...] É porque o curso técnico [...] não é inicial. Já tem que chegar sabendo, mas ele é um curso meio que definidor, se a pessoa vai ser músico ou não. Se ele vai partir pra outras coisas, se ele vai pra outros níveis, se ele quer prosseguir. Parece que as pessoas estão voltando pra pegar alguma coisa no curso técnico e não numa formação continuada, mais pontual. Também porque a escola não oferecia. A ideia é que possa se oferecer mais cursos de formação continuada. Talvez os alunos deixem de entrar no técnico de outro instrumento e vão pra formação continuada daquele instrumento (C14).

A formação propiciada pelos cursos técnicos é sólida, no entender de C20, e tangencia o curso superior no instrumento.

Eu acho que a parte técnica é boa, os alunos são muito bem preparados tecnicamente. Eu acho que o trabalho é diferenciado, a parte de vibrafone popular. Eu acho que o nosso curso é bom. Então muitos alunos chegam em universidades tocando repertório que os alunos do 2º ano estão tocando. Então a formação é boa (C20).

O poder aquisitivo afeta a possível dedicação do aluno. A falta de bolsas para auxílio do alunado com poucos recursos tem sido um entrave, o que poderia ser contornado pela inclusão em alguma política pública já existente para a educação profissional.

O aluno de Brasília tem esse diferencial, quando ele quer se dedicar, ele tem condição, economicamente [...] Agora, esse aluno meu, acho que ele não teve condição, ele era um aluno super talentoso. Isso é uma pena. Tem essa bolsa que o MEC dá [...] A escola pública vai atrás [...] às vezes já é suficiente pra se manter um certo período, às vezes é só aquele período crucial, até começar a trabalhar. É uma pena mesmo a gente perder esses talentos por causa disso (C20).

Ao mesmo tempo em que o aluno desenvolve o aprendizado técnico do instrumento, ele necessita experiências que o conduzam à realidade de trabalho no campo artístico e conhecimentos que facilitem sua inserção. C6 discute como abranger este cabedal frente ao tempo disponível para formação e a tradição da execução como eixo predominante na formação.

[A escola] deveria proporcionar experiências diversificadas [...] alguma coisa no currículo que mostrasse: ‘mesmo que você ache que isso não é importante,

‘você vai passar por essa experiência’. [A] formação do músico, ela é tão complexa que você fica assim: ‘que carga horária eu vou dar pra ele estudar tudo o que tem que estudar do instrumento, ter tempo pra adquirir as habilidades técnicas, musicais, teóricas, e ainda pensar em negócio?’. Historicamente, a formação do músico é tocar, é tocar, é tocar (C6).

C19 retoma a restrição e a competitividade do mercado brasileiro, no qual profissionais e estudantes disputam colocações similares, e sinaliza que a procura pelo CEP-EMB não é necessariamente por educação profissional. Este outro segmento comunitário deveria ser atendido sem o viés da profissionalização por ser este papel da formação em música, amplamente entendida.

Já briguei muito em reuniões de coordenação, da escola não interferir no mercado porque muitas vezes as pessoas vinham aqui, ou então a escola levava a orquestra pra shoppings que é um nicho também, sabe? Eu acho que ela não deve interferir, ela deve preparar. E preparar [...] é aprender a ler, a tocar, a improvisar, o resto é o mundo mesmo, é a pessoa criando. Aqui se tem uma população muito grande de alunos que querem aprender pra tocar na igreja. Aprendeu aquele nível lá da igreja, larga a escola, não chega até o final do curso [...] Então pra que serve o ensino? Pra integrar a pessoa à sociedade. Por isso que eu não vejo essa função técnica na escola. É cultural (C19).

C19 fala da inadequação da educação profissional no CEP-EMB, uma vez que entende ter sido esta função assumida oportuna, mas equivocadamente por um dos gestores anteriores. Novamente há uma diferenciação entre o ensino de música e a formação do músico, que entende ser da competência da universidade.

A questão da profissionalização aqui foi uma oportunidade que o diretor X teve de fazer a escola ter mais verba [...] Na minha visão, ela deveria continuar como estava, só como um celeiro mesmo, como um conservatório pra ensinar, pra preparar as pessoas, pra que aqueles que realmente quisessem seguir como profissão fossem pra universidade (C19).

Por outro lado, a formação adequada às possibilidades imediatas de inserção laborativa detectadas pelas áreas e pelas experiências docentes também têm sido contempladas pelas reflexões e ações do professorado, a exemplo da preparação para o pianista acompanhador.

Eu acredito que a formação do pianista correpetidor no nível técnico, que saiba acompanhar, que saiba ler, é essencial. Porque mesmo que ele vá pra docência, ele vai ter que acompanhar aquele aluno, ele vai ter outras oportunidades em outras áreas, orquestrais [...] Quero deixar claro que esse conteúdo acontece. Tem evoluído muito esse preparo do aluno de piano (C6).

C5 revela a necessidade de diversificação de competências em função de diferentes estilos de música que aglutinam possibilidades laborais. Embora a formação seja plural, sobre um arcabouço já sedimentado na área, há inovações e retomadas que facilitam a aquisição destas competências voltadas para uma atuação performática ampla no campo popular, utilizáveis em outras atividades, como eventos.

Tem um campo muito forte aqui no que tange à formação da parte de MPB/Bossa, mais ligada a esse universo jazzístico. A cultura americana já formalizou a música popular há muito tempo. Nós tivemos vários professores

que fizeram mestrado e doutorado nos Estados Unidos e trouxeram essa percepção. A gente já tem um estudo de improvisação muito bem formatado e um estudo do acompanhamento [...] Nós sempre tivemos uma tendência a seguir por esse caminho forte, a performance ligada à bateria, guitarra, contrabaixo. Esse estudo possibilita que você atue dentro da música popular em qualquer área que trabalhe, instrumental, acompanhando cantores, em casamentos, em alguma cerimônia, porque você tem a leitura de partitura, leitura de cifra, você tem o improviso (C5).

Segundo C5, a inserção laborativa dificilmente principia com trabalhos autorais, que podem seguir-se a outros. Neste escopo, é preciso que a formação se diversifique estilisticamente e que torne possível um ferramental prático de execução, sinalizado por Recôva (2006).

Se dá pra viver de música? Não do seu trabalho, que é mais difícil, mas viver como músico, é possível. Acompanhando, trabalhando com as linhas de improvisação [...] Você não precisa saber de tudo, mas são algumas habilidades necessárias no músico popular, o improviso, a leitura de cifra, o acompanhamento de ouvido e poder se localizar rapidamente nesse universo da música. Tanto nessa parte mais ligada à Bossa Nova, música americana [...] e o samba e o choro (C5).

C14 reflete sobre a importância dos cursos de formação continuada, ainda incipientes no CEP-EMB e também o papel dos cursos técnicos como um fundamento necessário à profissão por fornecer um núcleo que pode ser desenvolvido pelos músicos. Há exigência de conhecimentos musicais prévios para ingressar nos cursos técnicos de nível médio, que podem ser obtidos em cursos básicos sequenciais da escola, entre muitas outras possibilidades de iniciação, formais e informais.

A escola cada vez mais vai ter que se preocupar com essa parte de formação continuada, porque é uma busca. Porque o que acontece é que o aluno às vezes entra no curso técnico ou no curso básico não é querendo [...] um curso de base. Ele quer uma formação continuada. Quando eu digo de base é porque eu sinto que o curso técnico não é o inicial, porque a gente já tem que entrar tocando, mas ele é a sua primeira formação [...] Quando eu falo no curso técnico, é mais isso, como uma base. Depois os caminhos vão ser diversos. Eu acho que é por isso que as pessoas, quando vão pra UnB, não deixam a escola. Porque elas ainda precisam dessa base, ou sentem falta dela (C14)

Há possibilidades formativas que complementam o domínio técnico instrumental e que podem ser decisivas para a inserção laborativa. Desta maneira, é preciso simultaneamente incentivar a autonomia do aluno na busca por conteúdos e experiências que a escola não oferece.

Todos os assuntos em torno de música, de modo geral, ele tem que saber bem história da música, análise, o que está se fazendo em música atualmente, em termos de pesquisa, como em qualquer outra profissão, estar o mais atualizado possível. Porque o tocar mesmo é uma parte, talvez a principal ou o topo de uma pirâmide. Mas, pra aquele topo ficar ali, precisa de uma base muito grande e bem ampla. Então é preciso ter o máximo de informação possível sobre todas as áreas referentes a música e até de outras que podem ajudá-lo (C2)

Para C8, o aprendizado de línguas estrangeiras voltado ao campo musical pode facilitar a inserção laborativa e o prosseguimento de estudos.

Falar outras línguas é importante [...] durante a formação, pra você poder ler textos originais, pra você poder fazer cursos com professores que não falam português. Normalmente falam o inglês. É bom saber o inglês, eu acho, pra você ler da fonte. É uma experiência que eu estou tendo agora de ter que dar aula pra um aluno estrangeiro, isso te abre um leque também no mercado de trabalho, atender pessoas não falantes da sua língua (C8).

Para G2, as formações conduzidas no CEP-EMB são distintas, a depender do segmento cursado pelo aluno, mas tende-se a mesclar conhecimentos eruditos e populares, uma vez que o mercado de trabalho tem maior abertura para o profissional que transite por ambos. Os cursos procuram contemplar as demandas dos alunos.

O gestor identifica que o músico prático procura a educação formal como complemento ao que já domina no instrumento, revertendo ideias preconcebidas sobre a suficiência da habilidade. A junção entre erudito e popular encontra na música instrumental brasileira uma vertente mutuamente enriquecedora, o que também se reflete em algumas atividades encontradas no mercado de trabalho.

A gente tem dois parâmetros, que são o músico erudito e o popular. Inclusive a escola, de certa forma, tem delimitado essa fronteira, não no sentido de separar e de isolar, mas de caracterizar melhor e instruir melhor cada segmento pra poder atender melhor. Existe uma categoria de músico que atende aos dois lados, ele é tanto erudito quanto popular. Tem um que é só popular, que está buscando a escola pra adquirir o conhecimento formal. Ele já domina a técnica, mas ele vem buscar o conhecimento formal [...] Ao mesmo tempo, o conhecimento que se adquire numa formação musical é comum a todos [...] porque a linguagem musical tem um tronco comum, embora tenha variáveis: “isso aqui a gente só usa no erudito”, “isso aqui a gente só usa no popular”. Então essas partes existem, mas elas constituem um bloco só de conhecimento [...] Mas, realmente, o erudito detém as atividades mais formalizadas da profissão (G2).

G2 apresenta um espectro que contempla uma formação profissional modular, segundo o interesse do alunado, o que, no seu entender, aproxima a educação formal das práticas informais presentes no mercado de trabalho.

Com a abertura dos dois segmentos, o popular e o erudito na escola, nós já conseguimos atrair jovens que não têm profissão ainda, mas que sabem que podem ir nesse caminho, nessa direção do popular. Por enquanto é uma coisa nova porque a gente ainda está construindo essa trajetória. O aluno que é do violino, por exemplo, com a composição dos módulos, ele pode fazer uma disciplina do popular. Ele é do erudito, mas pode fazer Arranjo. Já começa a se relacionar com atividades profissionais que são informais [...] Com esse ingresso do conhecimento formal em atividades informais eu espero que se possa [...] formalizar, regularizar as práticas (G2).

Os alunos que procuram os cursos técnicos têm interesses diversos e a formação profissional pode ser um dos objetivos do alunado. Manter contato ou participar de um ambiente de práticas pode ser prioritário para os que são profissionais em outras áreas. Os cursos técnicos servem como um aprimoramento pessoal, uma oportunidade educativa à qual não tiveram anteriormente.

A pessoa que acabou de se formar em clarineta levou um tempão pra terminar o curso. Vai continuar aqui na escola como diletante, vai continuar tocando nas orquestras que são abertas ao público. Essa que é a perspectiva dela, e ela tem outro emprego, ela vive de outra coisa (G1).

A música como meio para ascensão social e como uma perspectiva de carreira parece ser mais atrativa àqueles que não estão ainda inseridos satisfatoriamente no mercado de trabalho. A necessidade de formação em curso superior para facilitar tal caminho parece estar incluída no design da profissionalização, não se restringindo à capacitação técnica de nível médio. Para G1, alunos procedentes de faixas populacionais com menor renda tendem a levar seriamente os cursos técnicos de nível médio.

Um fenômeno muito interessante, mas numericamente não muito frequente: um aluno da escola, ele é porteiro, vive disso [...] Está estudando, vai fazer o ENEM. Fez a formação inicial aqui, conseguiu comprar um trombone e agora tem feito os cursos de verão e [...] ele está muito incentivado [...] Ele não fala que a vida dele é difícil, fala só que tá adorando estudar trombone e que quer ser profissional [...] Ele vai fazer o vestibular pra UnB no final do ano. Não terminou o técnico ainda, mas ele vai tentar já o vestibular. O sonho dele: fazer primeiro o bacharelado, que é o mais difícil. Depois ele quer fazer licenciatura porque quer vir a ser professor dessa escola no futuro. E aí, eu te digo o seguinte: esse é o tipo do perfil da pessoa que vai conseguir [...] porque ele vislumbra uma ascensão social através dessa alternativa de profissionalização [...] Um aluno levando a sério o curso técnico, em geral é aquele que tem uma origem mais humilde, que não arrumou um emprego que o contente e almeja ascensão social [...] Agora, outras classes sociais têm outros acessos, não tem a mesma motivação (G1).

E1 aborda uma tendência formativa já em prática em outros países, que é da orientação especializada, conduzida por professor, *coacher* ou setor de instituições dedicadas à educação profissional em artes (SMILDE, 2005; MAK, 2005). Preparar para um trabalho mais diferenciado, uma forma de atender demandas de mercado e interesses do alunado, tanto no segmento popular quanto erudito. A educação formal pode ser uma camisa de força que desconecta tais possibilidades, o que requer enfoques realistas sobre o trabalho com música, especialmente o dos instrumentistas.

Na minha opinião, pra alguns sim a escola vale, pra outros não, ela até estraga. Na minha concepção, o que a escola pode fazer pra ampliar esta atenção (inserir no mercado de trabalho) é ser mais flexível. É personalizar. Têm casos e casos. Se tem 3000 alunos, não dá pra fazer isto, mas não pode massificar. Que personalize, dê atenção diferenciada. Que seja mais flexível, é isto (E1).

E5 destaca que os processos informatizados mediam o acesso a recursos, como nos órgãos de fomento. A escola especializada já poderia repassar tais conhecimentos, a exemplo da utilização do sistema de cadastramento do FAC.

Pra desenvolver um projeto no FAC precisa ter conhecimento além das leis do FAC, o que não é fácil. É muito complicada a lei do FAC. Tem que conhecer o SINCOV, o sistema de convênio informatizado. O pessoal que elabora a lei [...] eles dão a informação e até que ajuda alguma coisa, mas muita gente não

consegue aprovar projeto porque não tem o conhecimento total da lei e também do sistema (E5).

Nesta aproximação ao papel que o CEP-EMB desempenha e à formação que oferece, surgem representações que mostram a complexidade deste espaço e o que dele se espera, gamas de associações e de contraposições quanto a objetivos que entrelaçam possibilidades em todos os estratos entrevistados.

A escola se coloca fundamentalmente como um lugar de práticas e de socialização musical, um lugar em que é possível dispor de boas orientações. O ensino instrumental e musical em espaço especializado legitima o fazer de alguns, segundo sua própria concepção, e o amplia para serem músicos “verdadeiros”, aqueles que dominam técnicas e códigos. Este posicionamento não é partilhado pelos docentes, mas é por eles captado.

Para alguns coordenadores, a profissionalização não é objetivo do alunado e a escola deveria centrar-se na educação musical. Por sua vez, o atendimento da formação profissional deveria voltar-se a interesses individualizados, se pensadas as carreiras desejadas pelos alunos. Formações mais próximas à realidade laborativa da região já se encontram em andamento, como o caso do pianista acompanhador e a ampliação formativa na área popular.

A procura pela escola é variada e os cursos técnicos têm cumprido, por vezes, o papel de formação continuada. Há pré-requisitos para ingresso nos cursos técnicos, os quais fornecem base sólida para seguimento de estudos e de carreira. O aluno que conclui os cursos técnicos instrumentais, em geral, prossegue na área.

Pode haver uma vinculação entre ascensão social e o estudo musical. O poder aquisitivo parece influir no seguimento dos estudos e na conclusão dos cursos técnicos, o que poderia ser favorecido se a escola dispusesse de bolsas para inclusão social. O trânsito entre o erudito e o popular pode ser buscado pelos alunos a partir das reformulações curriculares em discussão, estendendo possibilidades de desenvolvimento e de inserção laborativa. Algumas competências não trabalhadas pela escola nos cursos instrumentais são indicadas para aumentar chances laborativas aos egressos, como o estudo dos sistemas de cadastramento para inscrição de projetos em órgãos de fomento, o acesso a leis que regulam apoio a projetos culturais e o conhecimento de línguas estrangeiras.

A escola não prepara para o mercado de trabalho

Pelas colocações de alguns coordenadores, a escola distancia-se da formação requerida para inserção laborativa em duas frentes: não prepara objetivamente para

dar aulas de instrumento e de música porque não é sua função e não prepara suficientemente o instrumentista visto que os cursos não dão conta do que será exigido dos egressos para uma inserção laboral que lhes viabilize sustento e permanência no mercado de trabalho. Nesta segunda pontuação há que pensar o que se entende por técnico de nível médio, a abrangência pouco definida do seu fazer, a natureza do que se ensina e as características formativas em música como a precocidade da iniciação, o longo trajeto para a aquisição de diferentes competências instrumentais, musicais e outras requeridas no mundo do trabalho, o *continuum* de estudos que perpassa a profissão (PIMENTEL, 2012a).

Mercado de trabalho existe, só que ele é muito informal, e nós também não preparamos pra isso. A gente fica muito preso a essa camisa de força que é a trajetória curricular, instrumental. A escola não está preparando para o mercado, não tá. E estou falando isso também porque eu tenho pesquisado outras escolas técnicas, o que acontece no ensino de música com a relação entre música de câmara e a formação instrumental dos alunos (C10).

A preparação para o trabalho e para a carreira artística requer conhecimentos que transcendem o domínio instrumental, complexo em si, e implica lidar com a informalidade das atividades para as quais os músicos podem ser contratados. Planejar e adequar todas as etapas que se traduzem em uma apresentação pública requer articulações entre tempo, recursos disponíveis e um mínimo de visão empresarial que poderiam ser discutidos na formação do aluno.

Os alunos tocam em casamento, em recepções, em congressos, nos diversos eventos, aberturas às vezes de alguns concertos, de alguns shows, seja na prática de conjunto popular ou a música de câmara erudita mesmo, mas é muito informal. Eles não sabem como vão fazer o planejamento, como vão ver custos, [...] palco, o que você tem que arrumar, como você vai estar no palco, o seu traje, o que vai ser adequado pra aquele tipo de apresentação, o tipo de repertório, como é que você vai selecionar. Isso eles deveriam aprender aqui (C10).

Na medida em que a inclusão de uma disciplina não parece ser suficiente à necessidade formativa para o trabalho do instrumentista de conjunto ou camerista³⁶, C10 relata que sua área aventa criar cursos com aspectos práticos e teóricos que incluam competências para a vida, que reconheçam características individuais e que as canalizem para um melhor desempenho. Práticas de conjunto podem trabalhar conteúdos necessários à profissão, promovendo experiências para o aluno em diferentes papéis e fomentando sua autonomia.

Dentro da disciplina música de câmara a gente procurou dar uma base mínima, mas não dá pra aprofundar porque somos apenas uma disciplina, não somos um curso. Seria importante ter a criação do curso [...] Não é só a questão do mercado de trabalho, é como aquilo influencia no comportamento do aluno. Dá

³⁶ O músico camerista dedica-se à música realizada em pequenos conjuntos de formação erudita, a exemplo de trios, quartetos e quintetos. Diz-se música de câmara aquela composta para ser tocada em espaços menores, originalmente na "chambre du roi".

pra ver se ele se relaciona melhor com outro colega, que momento em que ele é o líder, em que ele vai precisar ceder e no que isso contribui tecnicamente no desenvolvimento dele. É uma disciplina que requer que você tenha uma certa independência. Você vai ter que adquirir iniciativa, montar um concerto ou um show, seja lá o que for, como é que você vai coordenar isso (C10).

Para balizar alternativas formativas, há necessidade de melhor conhecer a realidade laborativa, os arranjos produtivos locais e a cadeia de produção, as demandas efetivas no campo das atividades musicais. A SEDF deveria apropriar-se de informações que subsidiassem decisões sobre cursos e disciplinas a serem oferecidas na educação profissional em música.

É um grande desafio pra gente que trabalha no curso técnico fazer a formação. Aproveitando também a fala de outros professores [...] na reunião de Colegiado, a própria mantenedora não alimenta, não fomenta pesquisas sobre o próprio mercado de trabalho pra que sirvam de embasamento pra criação, [...] reformulação e desenho desses cursos (C18).

O fato de a escola anteriormente ter dedicado muito tempo às reformulações e experiências curriculares dos cursos básicos sequenciais parece ter afetado a consistência dos cursos técnicos e as práticas de conjunto mais avançadas, que requerem maior desempenho instrumental. C12 credita a esta ênfase a diminuição de espaços para atividades coletivas instrumentais em nível técnico.

A gente perdeu um pouco o foco na Escola de Música e virou uma escola [...] muito voltada pro básico. Por um bom tempo, a gente perdeu o foco aqui, mesmo. Tanto que você vê que as orquestras se diluíram, as grandes bandas acabaram. Você não tem como formar uma orquestra com o pessoal do básico, tem que ser pessoal do técnico. Então agora a gente vai ter uma retomada dessa parte do técnico (C12).

Diante de tal colocação, pergunta-se se parte da evasão detectada nas falas dos coordenadores não deriva também desta distorção, na medida em que os espaços de prática se estreitaram, o atrativo e o aglutinador das atividades de grandes conjuntos podem ter se perdido. A necessária revisão curricular dos cursos técnicos poderá ser um reinício que pense a sustentabilidade das atividades de conjunto relevantes à formação dos instrumentistas.

Os cursos técnicos em nível médio são colocados como parte da formação, o meio do percurso. A falta de grandes conjuntos, essenciais à formação profissional do instrumentista, dificulta o embasamento prático para a inserção laborativa em um mercado bastante restrito. A ausência de bolsas para incentivo pesa neste processo, como já discutido.

A escola de música não tem uma orquestra decente [...] O aluno pode tocar pra caramba em seu instrumento, particularmente. Faz solos, tem uma boa técnica, mas atualmente, ele não tem uma vivência de orquestra. Mesmo que ele saísse da escola de música e tivesse várias orquestras (contratando) [...] ele não estaria preparado porque ele não tem vivência de orquestra. Ele não está tendo. Acho que dentro da escola de música, em outros momentos já foi mais.

Hoje em dia não está tendo, não. Tem que ter uma orquestra funcionando bem, tem que ter uma banda também funcionando bem, você tem que incentivar o aluno a permanecer na orquestra [...] Auxílio financeiro mesmo, porque tem muitos que não têm, às vezes, condição mesmo de vir (C20).

Com a divulgação do Plano Nacional de Cultura e a criação da Secretaria de Economia Criativa, as possibilidades de investimento na área de cultura parecem tomar alento. Neste contexto, o C20 pensa que não se deve atrelar, necessariamente, formação a mercado e que há indícios de mudanças nas políticas culturais que facilitem inserções futuras. A escola de música não tinha foco em formação profissional anteriormente e C20 assinala ser favorável a formar músicos mesmo sem demanda específica.

Parece que tem uma perspectiva de começar a investir em cultura a médio prazo. Então, se começa a ter orquestra, de repente: 'Cadê, ah, não tem percussionista, vamos ter de importar percussionista', entende? Acho que é melhor a gente ter um taxista que é formado em percussão, que ao menos ele tem uma formação em alguma coisa, do que ficar esperando, só pode formar se tiver mercado de trabalho (C20).

C14 revela peculiaridades das práticas instrumentais que ocorrem no CEP-EMB. Embora haja práticas em conjuntos variados, as experiências do curso não lhe parecem ser as existentes no mercado para este estrato formativo. A escola prepara o aluno para tocar individualmente, mas há um distanciamento entre a formação proposta nas atividades coletivas e a realidade da inserção laborativa.

Se a gente pensasse só o tocar como músico, ele tocando sozinho, na sala, no quarto da casa dele, isso a escola faz (prepara). Tem a parte de tocar que tem a ver com questão de grupo, porque a escola tem essas práticas também, mas que não são necessariamente as mesmas que ele vai encontrar no mercado (C14).

A função do CEP é posta em xeque na medida em que a escola cumpre papéis formativos complementares, todos relevantes à comunidade em que se insere. Mais do que preparar para o trabalho, G2 aponta para uma missão mais ampla que envolve a articulação entre educação musical e o desenvolvimento integral do ser humano, entre sensibilidade e qualidade de vida.

Ainda possuímos uma mentalidade de uma formação humanista, sem um propósito exatamente profissional. Nosso propósito ainda é formar uma pessoa melhor, uma pessoa mais sensível [...] Em primeiro lugar, o nosso propósito é esse: a expressão musical a serviço de uma qualidade melhor de vida, mais humana, mais sensível, que é um ideal educacional que precede em muito a educação profissional (G2).

Os cursos técnicos de nível médio são apontados como etapa para outras possibilidades de seguimento formativo, inclusive fora do país, um momento de preparação para continuar os estudos, formalmente ou não. Frente à pluralidade de atuações profissionais com características tão diversas, imersas na informalidade e na eventualidade, o gestor pontua dificuldade no entendimento deste trabalho pelas

instituições responsáveis pela educação formal, trazendo à luz uma possível distância entre a realidade de trabalho, os objetivos da educação profissional e a formação relacionada a este todo.

O músico erudito que se forma em um instrumento, violino, violoncelo, a gente sabe que o mercado é muito restrito [...] A gente busca uma equivalência com o conhecimento formal adquirido no exterior, de modo que a gente possa encaminhar esse aluno para um aperfeiçoamento. Ainda nem chegou na profissão, a gente pensa que ele pode concluir os estudos no exterior [...] e muitos perseguem esse caminho. A profissão, em si, fica de certa forma distante (G2).

Contemplar pela educação as especificidades laborativas constitui-se um desafio singular quando a própria profissão se apresenta e é entendida de forma imprecisa. Na medida em que as atividades de trabalho podem requerer preparos diferenciados, estabelece-se um conflito finalístico entre o ensino imediatamente possível e o ensino necessário, entre o ensino propiciado e aquele buscado pelos músicos em formação.

G2 ressalta que a informalidade presente no mercado de eventos dificulta traçar uma formação voltada para ele, mesmo que as habilidades técnicas necessárias para este nicho sejam conhecidas. Trabalhá-las em cursos específicos, pontualmente, não lhe parece viável, embora a escola possa contemplar parcialmente o que atividade demanda. Neste sentido, é assunto a ser pensado e discutido. É preciso entender o que significa preparar para o trabalho, uma vez que as próprias características deste fazer não configuram precisamente uma profissão, mas remete à pluralidade.

Mesmo que o empregador não solicite o certificado de conclusão, poxa, vamos preparar um profissional melhor pra tocar num casamento, que o arranjo dele seja mais bonito [...] Como é que a gente vai construir uma formação tão especializada pra uma atividade tão informal, tão temporária, que é móvel, que não tem um status, assim, “eu sou músico de casamento”? (G2).

A educação formal, se conduzida de maneira estanque e compartimentalizada, não atende às buscas de muitos músicos já profissionais, especialmente na área da música popular. Estar fora da escola significa percorrer outras possibilidades formativas, intensificadas e focadas, como detecta o empregador E1 por meio de conversas com seus contratados e dos informativos que apresentam sobre seus trabalhos.

Eles procuram outras formas de aprender. Fazem vários cursos, o curso de verão, que é uma coisa excelente que a escola promove. Cursos curtos e intensos. Eles buscam mais estudo. Não saem da escola e ficam ao deus dará. Eles vão atrás, eles entraram na escola porque quiseram, pra se aprimorar. Não receberam o que eles queriam, então buscam em outro lugar, todos eles. Eu recebo o release, então eu vejo a trajetória (E1).

As razões que conduzem músicos profissionais à educação escolarizada passam pelo desejo de apropriação de conteúdos formais de escrita, de

aprimoramento técnico, de orientações sobre usos da linguagem em arranjos e composições. As formas de a escola propor tais atendimentos podem não contemplar o almejado, levando tais profissionais a abandonarem os cursos. Aos que se adaptam à escola é mais factível permanecer.

Tem exemplos de aluno, de pessoas, de músicos que entraram lá pra se formalizar e largaram, que não se formaram pela escola e hoje são músicos de sucesso. Aquela coisa de ser músico da noite não te dá tanta segurança, poucos são autodidatas o suficiente pra estarem bem preparados. Eles foram ali pra se profissionalizar melhor, mas se decepcionaram. Já Fulano se formou na escola, é um ótimo guitarrista, tá fazendo mestrado. A escola nem sempre dá ao músico da noite o que eles querem e precisam. Existe tanta formalização, engessam a música com tanta formalização (E1).

Músicos de renome na cidade também passaram por tais experiências. A separação entre práticas e teoria parece ser a principal queixa deste segmento, inclusive na vivência do empregador E1.

Chegou o Fulano e disse: 'não vou ficar nesta escola, não dá. Entrei pra ver se eu aprendia, se eu pegava esta parte de ser músico. Mas é muita coisa que não interessa, que não me importa' [...] Eu mesma fui assim. Eu não fiz escola de música. Fiz piano e flauta, não consegui fazer matérias teóricas na escola (E1).

Têm-se algumas considerações dos coordenadores acerca da necessidade de fomentar a autonomia dos alunos em relação ao planejamento de atividades performáticas e aos conhecimentos que estas implicam, uma vez que as técnicas instrumentais e a expertise desenvolvida nos cursos compõem o núcleo central do trabalho artístico com música, carecendo de aportes sobre produção e logística. A ênfase dada aos cursos básicos durante longo tempo reflete-se na fragilidade de aspectos fundamentais aos cursos técnicos, como o estabelecimento de grandes grupos e conjuntos para práticas dos músicos em formação, compatíveis com seu desenvolvimento e impulsionadores de experiências para inserção laborativa. As atuais práticas de conjunto do CEP parecem não corresponder ao que será efetivamente vivenciado pelos egressos fora da escola. O mercado informal, assinalado por coordenadores e gestores, solicita dos técnicos instrumentistas este conjunto de competências, a serem adquiridas no processo formativo.

Às restrições de mercado aliam-se as características do aprendizado musical e instrumental, sinalizando continuidade de estudos para muitos. Bolsas de estudo vinculadas às práticas de conjunto poderiam facilitar a permanência de alunos no CEP-EMB, uma vez que, além da situação econômica restritiva de alguns alunos, há custos para manutenção das interfaces utilizadas e reposição mínima de materiais necessários às práticas, como cordas e palhetas, não fornecidos pela instituição.

Aos que já trabalham com música e buscam aperfeiçoamento nos cursos técnicos, a separação entre teoria e prática em moldes tradicionais desestimula e pode não corresponder a seus anseios, ocasionando abandono dos estudos. Para sintonizar cursos e atividades, pesquisas devem ser realizadas, preferentemente sob auspícios da mantenedora. O CEP-EMB tem respondido pela educação musical da comunidade e também pela formação profissional em música, agregando funções. Estima-se que a visão diferenciada da Economia Criativa sobre as iniciativas deste espaço seja benéfica, abrindo uma perspectiva de atualização real nos elos entre formação e trabalho.

A escola técnica: um lugar de práticas

Um ponto forte aqui eu acho que é essa convivência com os grandes músicos que nós temos. Essa convivência já gera uma espontaneidade no tocar aqui dentro [...] Aqui é onde a gente faz música (C5).

A escola especializada exerce o papel de espaço de encontro ao qual convergem músicos com diferentes níveis de expertise. A formação demanda práticas públicas e a escola se coloca como um espaço de produção musical, de contatos, além do ensino técnico instrumental propriamente dito, encimado por professores que são referências em seu fazer. Desta forma, entende-se a procura por este espaço por parte de egressos e pelos que continuam seus estudos em nível superior, os quais retornam à escola por ser um ambiente de intensa produção musical, um lugar de aprendizado e de retroalimentação, de reconhecimento e mostra de trabalhos. O fato de ir-se além no processo ensino-aprendizagem, que poderia estar restrito à sala de aula, implica ver a atividade musical construída social e coletivamente.

Socialização musical é uma busca de muitos músicos profissionais que entram aqui, porque querem fazer música com quem está aqui dentro. Esse é um ponto muito forte [...] Entre os alunos, entre os professores, porque não é só um trabalho acadêmico, então (há) essa aplicação da teoria que os professores já vivenciam (C5).

A natureza do que se ensina se desvela como prática em que o professor-músico interage com o aluno-músico como parte importante do processo ensino-aprendizagem musical e profissional. É preciso realizar para entender em essência o trabalho que se tem por finalidade.

A música não é individual, na maior parte das interpretações. Nós temos alguns trabalhos de concerto, mas o solista também tem uma relação com os músicos, ele também desenvolve uma concepção da interpretação dele em conjunto. Aqui é um espaço que providencia isso, essa convivência social (C5).

A preparação para a realidade profissional passa por simulações de apresentações para futuros públicos, fato inerente à performance, e também pela apreciação entre os próprios alunos, pela reflexão sobre suas atuações.

O que a gente quer focar no ensino técnico, (é) na prática. A gente está cada vez colocando mais matérias práticas pros alunos, pra eles terem [...] a oportunidade de estarem expostos, de ter que se safar na hora, arranjar solução pra problemas que surgem naquele momento musical (C12).

A inclusão de atividades voltadas à questão, que remetam as situações de palco vividas à resolução de problemas e que facultem tal exercício como uma prática na educação formal amplia o conjunto de respostas possíveis, as quais poderão ser transpostas a distintos contextos.

Essa aula 'Performance', a gente não estabelece como é que vai ser a introdução, quem vai solar e quem vai terminar a musica. Eles estão lá no palco e eles têm que fazer e dar um jeito que a música comece, que tenha um meio, que tenha um solo, que volte o tema e que acabe de uma maneira boa. Então eles aprendem a se virar na hora (C12).

As disciplinas que envolvem situações análogas às de trabalho são essenciais para o desenvolvimento de estratégias que serão incorporadas à bagagem do músico em formação.

Essas matérias dão ferramentas pra eles estarem preparados [...] A exposição no palco, porque ali eles não estão sós. Uma coisa é você estar numa plateia, num barzinho que tem um monte de gente conversando. É muito mais fácil do que tocar aqui, porque aqui a gente está julgando e quem está na plateia também está julgando, que são só músicos (C12).

A presença de professores e colegas intensifica as tensões presentes nas exposições públicas, o que também faz parte da profissão, mas ao mesmo tempo propicia um ambiente de aprendizagem único em função das trocas e retornos possíveis em um ambiente pensado para tais procedimentos.

Num bar tem aquela barulheira, você erra, você nem se importou se você errou. Não, aqui não, porque ele sabe que todo mundo sabe qual a escala que ele está usando, se ele errou, se ele antecipou, se ele fez na cabeça, se ele atravessou, se ele voltou na hora errada, se ele entregou bem o solo ou não. Tudo isso é analisado aqui. Pra ele é muito mais difícil tocar aqui do que tocar fora. Eles saem daqui muito mais soltos quando vão tocar fora. Já saem com uma base muito sólida e autoconfiança (C12).

O retorno à escola como um local para praticar é assumido por diferentes áreas nos segmentos erudito e popular. Voltar para ter onde tocar, continuar o desenvolvimento após o término das disciplinas teóricas e da própria formatura é visto com naturalidade por C10, como um passo a seguir na formação, como um aprofundamento do já aprendido. A formação de grupos para práticas poderia ser incentivada, inclusive na Música de Câmara.

O aluno que sai da escola, ele quer tocar. Então, uma das portas de entrada seria a música de câmara, porque ao mesmo tempo ele já fez toda a parte técnica, ele já estudou com os professores aqui [...] Ele quer ter outras experiências com outros professores, mas ele quer ter onde tocar, onde aplicar isso daí. E um dos melhores lugares seria na música de câmara e a escola não está visualizando isso bem (C10).

C10 pondera que as práticas não estão ocorrendo em carga horária suficiente, o que traz por consequência aprender no fazer, fora da escola, na medida em que o egresso se depara com desafios das situações reais de trabalho, especialmente as que envolvem práticas em grupo, em diferentes conformações.

Eu acho que a formação está cheia de lacunas em várias áreas instrumentais. (Isso) aí não permite que o aluno realmente venha a disputar esse mercado, venha (a) ser considerado um profissional. Ele já vai com várias deficiências. Quando ele vai pro mercado de trabalho, ele vai de maneira improvisada, ele aprende fazendo, muitas coisas quebrando a cara mesmo, tendo que ir atrás de outras pessoas. Coisas que ele não teve informações nem formação dentro da escola, que ele não vivenciou (C10).

Hoffmann (2012) discorre sobre as distintas articulações e graus de importância atribuídos a tais atividades no decorrer das diferentes direções da escola, o que também influenciou a manutenção de grandes grupos. As conduções pedagógicas nas áreas instrumentais se refletem nas práticas coletivas, que precisam aproximar-se das atividades laborativas. Por outro lado, há que se considerar a exigência de carga horária para cumprimento de tais atividades, uma vez que as trajetórias serão compatibilizadas à nova formatação.

As áreas práticas aqui da escola estão muito deficientes, desvalorizadas. Todos os grandes grupos: orquestra, banda sinfônica, música de câmara; onde ele teria a melhor vivência pra se tornar e exercitar esse lado profissional na hora que ele saísse do portão pra fora. É onde ele está sendo dispensado [...] E é tudo isso que vai dando a vivência pra eles saberem como se conduzir (C10).

Na visão dos empregadores, a prática realizada na escola pode não ser suficiente para as demandas encontradas no mercado de trabalho. E1 assinala que não bastam as atividades internas, mas é preciso pensar em atividades semelhantes às do mercado. Dadas as limitações deste, notadamente no campo erudito, é preciso somar outros conhecimentos, como o empreendedorismo.

Se ele acha que apenas se formar, sem prática, ele vai estar inserido no mercado de trabalho, é um engano. Não consigo ver uma pessoa que sempre foi de sala de aula, ir pro palco. Acho que precisa é experiência mesmo, não é sabedoria teórica. Um aluno da escola que acabou de se formar no campo erudito e fez só as audições da escola quando teve e ele quer trabalhar, eu acho que ele não tem mercado. Ele vai bater muito antes de trabalhar, se vai conseguir trabalhar na área dele. O ideal é que ele seja empreendedor dele mesmo (E1).

O CEP-EMB se coloca como um espaço para continuidade das práticas musicais que permeiam todo o aprendizado. O mercado restrito também força o retorno à escola, na medida em que é preciso ter um local para praticar e que lá se processam contatos, amostragem de trabalhos, parcerias e indicações.

Grandes conjuntos como orquestras e bandas são fundamentais à formação dos técnicos, tanto quanto pequenos grupos trabalhados em música de câmara ou

práticas de conjunto. As simulações, as apresentações públicas, as performances entre colegas e professores são vivências de aplicação e de geração de conhecimentos que compõem uma bagagem a ser utilizada quando da inserção laborativa. Depreende-se que o estágio externo é necessário, uma vez que os espaços internos podem não preparar devidamente o técnico para demandas reais às quais será confrontado.

A relevância do corpo docente

A construção de itinerários formativos mais adequados à realidade de trabalho dos técnicos de nível médio, às demandas pelos cursos e aos marcos legais da educação profissional tem sido alvo de intensivas discussões em todas as áreas do CEP-EMB. O ingresso de novos professores tem acarretado mudanças positivas, segundo C9. Ter recursos humanos apropriados e professores com formação pós-graduada parece facilitar a projeção de novos cursos e modelos curriculares, seja pela experiência diferenciada que trazem, seja pelas reflexões que realizam.

Esses professores novos, eles entraram com bastante bagagem tanto teórica como de experiência, de prática mesmo, com uma formação bastante boa. Todo mundo formado. Eu tenho mestrado, X também tem mestrado, com uma base da vivência musical no mercado; o Y também é produtor [...]; Z que tem um trabalho muito forte na área do choro. Então tá todo mundo atuando na área e também buscando a formação teórica e acadêmica. O pessoal está bem equilibrado e é um time muito diversificado. Um toca choro, tem outro que é mais da linha de improvisação, jazz, outro que é bossa nova (C9).

A reflexão de C6 sobre as discrepâncias encontradas no corpo docente em termos pedagógicos traz um confronto entre inovação e tradição. Também revela seu pensamento sobre a questão do talento e disposições para seu desenvolvimento.

Acho que o ponto forte e o ponto fraco são o mesmo, que é o corpo docente [...] É o ponto forte porque tem pessoas muito competentes, e geralmente alunos mais talentosos acabam indo pra essas pessoas [...] E eu falo que é o ponto fraco também, porque tem pessoas que não são tão competentes assim e que, de certa forma, até atrapalham (os alunos) que não são tão talentosos (C6).

A tendência à reprodução de modelos tradicionais é sinalizada como possível foco de dificuldades para os discentes e para o andamento dos processos de alinhamento do CEP-EMB às diretrizes da educação profissional. C6 sinaliza a necessária atualização e capacitação docente que preparar músicos para o trabalho implica, sujeitas a contraposições pedagógicas.

Essas pessoas, às vezes, têm visões muito antiquadas. Ou não querem se reciclar, acreditam que já fazem o que é correto. Sempre foi assim e não vai mudar. São muito fechadas a qualquer inovação. Isso eu sei que é normal, ter o novo e ter a tradição. E a tradição, de certa forma, filtra o novo. Mas às vezes é demasiado e sem embasamento, sem conhecimento intelectual daquilo. Por que eles são tão apegados? Às vezes só porque eles aprenderam daquele jeito (C6).

Ensinar música é uma etapa, preparar o músico para o trabalho é ir além. Neste sentido, o reprodutivismo tecnicista não se mostra eficaz frente a uma realidade que solicita flexibilidade e pluralidade, amplitude de conhecimentos e de ações para dar conta de condições e solicitações dos trabalhos que se apresentam.

À semelhança de outros músicos profissionais, há professores que continuam seus estudos no CEP-EMB, o que se deve em parte à reconhecida excelência do corpo docente. C14 considera que os cursos técnicos possibilitam aprofundamentos e não necessariamente início de carreira. Os cursos técnicos são possíveis espaços de atualização e de novas capacitações para os próprios docentes da escola.

Eu mesmo, eu sou um aluno de técnico e sou professor [...] Por que eu fui pro técnico? Pra buscar lá na escola uma formação na área de música antiga que eu não tinha [...] As pessoas estão indo pro técnico já com outra vivência. É que às vezes não parece ser o ponto de partida pra você ser um profissional. Parece que as pessoas estão sempre voltando, em algum momento, pra buscar (complementações) [...] Porque a escola é muito boa, tem professores muito bons (C14).

C6 pondera que o professor de instrumento da educação profissional necessita de uma formação pedagógica diferenciada. Diante desta lacuna, vê inadequação pedagógica e incompreensão dos professores sobre a amplitude do nível formativo em que trabalham e sobre o perfil profissional do músico nele formado. Há que se ter em conta que nem todos os cursos instrumentais apresentam sequências em nível superior, especialmente no contexto brasileiro.

A formação musical (docente) tem que ser a mesma, mas a formação pedagógica tem que ser entendida de uma outra maneira [...] Às vezes se mistura até onde esse ensino deve ir e se extrapola o que seria esperado de um aluno de técnico, porque esse aluno ainda vai pra uma graduação, uma pós e tem um caminho muito longo aí (C6).

Há um reconhecimento da comunidade escolar e entre os próprios docentes sobre a boa capacitação dos professores, especialmente na área popular.

Tem um time muito bom pra que a gente [...] consiga realmente formar um profissional, desde o zero (C9).

A preocupação em promover uma formação consistente para o aluno passa por professores competentes e também por uma estrutura curricular compatível às metas de uma educação profissional eficiente. As reflexões dos docentes neste momento de escolhas e decisões impactarão em mudanças nos itinerários formativos. A existência e o aproveitamento de espaços coletivos para troca de ideias entre os professores é bem evidenciada pelos coordenadores.

Estamos reestruturando todo o curso, as apostilas, os conteúdos, a forma como a gente pretende aplicar esses conteúdos. Isso tudo a gente está discutindo e está praticamente reescrevendo tudo, porque o método vigente,

pelo menos a meu ver, não está estruturado pra formar esse aluno. Nós temos material humano, mas a parte curricular ainda não está organizada (C9).

O CEP-EMB é colocado como mercado para os egressos que concluem cursos superiores de música. Muitos cursam pós-graduação e retornam para dar aulas de instrumento ou linguagem musical mediante concurso público.

Ou arrumam emprego público de professor ou não vão trabalhar com música, vão mudar de emprego, como outros mudaram (G1).

Desta forma, dar aulas se configura uma âncora que viabiliza atividades paralelas com música. G1 fala da dificuldade partilhada com outras áreas, que é manter-se no mercado com a formação obtida. O determinante parece ser a oportunidade seguida e não a capacitação em nível superior. A música possibilita várias atuações, sendo a docência o mais viável.

É uma questão de mercado [...] Não tem espaço. Nós temos uma formação que nos dá a condição de arrumar vários tipos de trabalho [...] Eu fiquei neste e gostei e me especializei depois, como professor [...] Se eu não tivesse feito isso, teria que ir pra outra área, mas por uma necessidade de sobrevivência (G1).

Segundo G1, o professor que trabalha na escola especializada o faz muitas vezes por limitações de mercado e não por vocação ou escolha. Há discrepância entre os reais interesses dos docentes, sua formação e o que é necessário para atuar na educação profissional técnica de nível médio em música.

A orquestra não absorve todo mundo. É cada vez [...] uma esperança muito menor pra pessoa que quer, que precisa arrumar um trabalho, tentar fazer um plano de entrar numa orquestra do que um plano pra vir a ser professor (G1).

As possibilidades de inserção laboral também são pequenas para os músicos com certificação em nível superior. A Lei 11.769/2008 é citada como uma abertura neste cenário. A inclusão na carreira docente pode se dar sem a preparação efetiva para o atendimento na escola em questão, mesmo que as titulações sobrepujem o exigido para prestar concurso às carências que se abrem.

A própria legislação, a partir de 2008 e que começa agora a se fazer valer, está abrindo essa perspectiva de trabalho [...] O pessoal de fato tira um, dois, três diplomas. Vão pro exterior, estudam, tiram mestrado, doutorado, depois voltam pra cá, pra que? Pra arrumar um emprego pra comer, pra sair da casa da mãe, do pai, é isso (G1).

Tais colocações sinalizam um entremeado bastante discutido na literatura da educação musical, que é a formação do professor de música e de instrumento, sua identidade, dilemas e entendimentos sobre ser músico e ser professor, entre o tocar e o ensinar (ARRUDA, 2009).

Na ausência de trabalhos regulares como instrumentistas, há um rearranjo de carreira e músicos tornam-se professores sem o devido preparo. Diferentemente do

assinalado por alguns coordenadores, a formação docente apropriada mostra-se fundamental para o atendimento na educação profissional, não sendo suficiente o domínio técnico do instrumento.

Nós temos doutores aqui que deveriam estar de castigo, menos dando aula. São pessoas totalmente fora do perfil da escola. Eles precisam de um emprego, de um sustento. Se estivessem tocando um instrumento ou fazendo pesquisa com bom salário, talvez estivessem melhores, mas como professores de ensino médio, estão muito mal, não tem a menor habilidade, estão em desacordo com as expectativas de trabalho e de vida deles (G1).

G1 distingue o trabalho docente vocacionado e fundamentado, o qual implica preparo, dedicação e amplitude, daquele reducionista, vinculado exclusivamente ao sustento financeiro. Dar aulas em uma escola especializada voltada à educação profissional demanda certo perfil docente, não bastando diplomações pós-graduadas. As complementações pedagógicas obtidas de forma breve não lhe parecem suficientes para suprir tais lacunas formativas.

(Há) casos claros: estão fazendo o que não querem. E não só isso. Estão fazendo algo pra que não foram preparados. Fizeram licenciatura de qualquer jeito, pra arrumar um emprego. Muitos deles são bacharéis, doutores, mestres e fazem habilitação complementar nesses cursos por aí. Adquirem o diploma, fazem um concurso e passam, porque quem tem intelecto suficiente pra passar num concurso e faz uma prova de instrumento boa (passa). E aí vêm ser professores. Estão despreparados. Não é uma inserção no mercado de trabalho, é uma estratégia de sobrevivência (G1).

Discute-se o corpo docente do CEP-EMB, item de referência nesta escola, trazido pelos coordenadores e gestores em suas qualidades e contradições. Têm-se professores altamente capacitados, uma nova leva de docentes com vivências internacionais, convivendo com outros de visão tradicional e práticas autorreferenciadas, nem sempre eficazes ou apropriadas frente a outras possibilidades metodológicas. A formação docente para a educação profissional requer um preparo específico para o qual certificações pós-graduadas não são garantia. Ser professor nem sempre é escolha do sujeito, mas condição imposta pelo mercado que não proporciona outro tipo de absorção tão especializada quanto a do instrumentista performer.

É posta uma distinção entre emprego voltado à sobrevivência e realização plena com o trabalho competente e devidamente fundamentado. O tocar e o ensinar influem na identidade laboral dos músicos. A escola coloca-se como possível mercado de trabalho para seus egressos, enquanto a retomada da educação musical na educação básica abre novas colocações aos que seguirem às licenciaturas.

A escola na visão dos atores

Entender a escola de música em sua singularidade formativa implica abrir um leque de coletivos. Convergir características das distintas áreas instrumentais para resultar em trajetórias formativas aproximadas e tangenciais demanda um grande esforço de todos os docentes e dos supervisores encarregados de concretizá-las. Repensar a escola de música é processo contínuo e dinâmico de negociações, mesmo que os resultados se apresentem morosos. Este “ir e vir de ideias” é colocado por C5 como um movimento produtivo, que resulta em fazer música e trabalhar em conjunto, apesar das divergências pessoais e ideológicas.

A escola é essa diversidade porque temos uma formação comum, mas que é autônoma, e que permite que a gente tenha algumas divergências, que se coincida em outros pontos. Mas a gente trabalha junto, a gente toca junto, essa dissonância e consonância na área também pessoal e na área ideológica, mas que faz a música (C5).

A natureza do que se ensina na escola de música é percebido por C17 como um diferencial a ser compreendido pela mantenedora, na medida em que pensa não caberem cobranças por inserção laborativa imediata.

O que eu acho que acontece é uma falta de entendimento da escola de música dentro da Secretaria como um todo [...] porque o nível técnico tem outra configuração quando se refere a outra área. Eu acho que na área da música é arte. Eles já esperam uma carteira assinada (ao término dos cursos). Não é assim que funciona, não tem como (C17).

Há especificidades da formação em Artes e em Música, assim como no processo de profissionalização que se distingue de outras profissões que também possuem cursos técnicos em nível médio. A pouca definição do tipo de serviço prestado pelo técnico instrumentista em nível médio, a ausência de empregos formais em música, a longa formação e a tendência a prosseguir os estudos são alguns dos fatores que subsidiam esta visão.

Eu tenho alunos que já trabalham, saem daqui e vão fazer mestrado. Eu mesma, meus colegas, também formamos aqui [...] e (fizemos) mestrado fora. Só acho que a escola é encarada de uma forma diferente, assim como a música é encarada no Brasil de uma forma diferente do que deveria. É arte, e os meios de se conseguir a mesma coisa que um médico, que um engenheiro, que um pedreiro, é diferente. É de outra forma (C17).

Reafirma-se a compreensão de que a música é um trabalho diferenciado, o qual requer uma preparação apropriada e distinta em duração para corresponder a suas particularidades.

O CEP-EMB é visto por C20 como uma escola que necessita de um tratamento diferenciado dentro da estrutura da SEDF, uma vez que sua especificidade implica flexibilizações curriculares e tempos de curso distintos dos demais cursos técnicos para formações compatíveis com o mercado de trabalho.

A escola de música um dia vai ter de se desatrelar da Secretaria de Educação e virar um Instituto, ter autonomia. Mesmo que atenda à Diretriz, à legislação e tudo, mas que tenha autonomia, porque a gente não pode se encaixar totalmente dentro desse perfil de ensino profissionalizante que a Secretaria de Educação oferece [...] as questões de duração média de cursos, ter autonomia mesmo pra determinar algumas coisas, saindo um pouco dessa limitação que a Secretaria impõe (C20).

A formação artística em música demanda espaços de prática ao longo de toda a formação, e não somente em um possível estágio. A identidade do professor-músico também requer dele prática semelhante, o que pressupõe criação de espaços para efetivar práticas como músico dentro da própria instituição escolar, ou mesmo como representação oficial da escola.

A gente deveria ter uma orquestra. Agora [...] é difícil formar uma orquestra se você pensar que o professor que tá lá é o professor que tá ligado à rede, que tem certa quantidade de horas pra cumprir. É muito diferente [...] Acho que a gente poderia ter uma orquestra que fosse [...] como o Madrigal, uma instituição que finalmente conseguiu ser aceita dentro da escola de música. Não é simplesmente regência de classe, é instituição mesmo. São diferenciados, eles são uma representação artística da escola de música. Uma orquestra devia ser assim também. Mesmo que tivesse uma orquestra de estudantes que tivesse a preocupação só pedagógica e didática, tinha que ter um grupo também com preocupação artística (C20).

Embasado nesta concepção, C20 fala de autonomia institucional:

A gente esteve visitando a UFPB, a começar pela carga-horária que é diferenciada. Os professores lá podem ter até 12 horas de pesquisa por semana. É considerado pesquisa, projeto, o que a gente tem aqui 4 horas. Carga-horária obrigatória de regência é de 12 horas e é uma escola técnica como a nossa. A única diferença é que eles estão vinculados atualmente ao MEC e a gente está vinculado à Secretaria de Educação. Eles têm muito mais autonomia pra definir coisas que facilitam o trabalho, e no nosso caso, que é música, ainda mais (C20).

Enquadrar-se nos parâmetros das demais escolas técnicas da SEDF implica, para C20, deixar à margem uma dimensão do trabalho do próprio professor e do que se ensina.

A gente está muito amarrado por essa questão de que tudo tem que ser pedagógico, tudo tem que ser didático, mas a gente não é exatamente [...] Nem tudo pode ser assim, também se está lidando com arte, com criação. É diferente. Então não dá pra gente ficar pensando só assim: 'carga-horária, quantidade de alunos, metodologia'; não dá pra fazer assim. Quanto mais a gente olha pro passado, mais funcionava porque quanto mais passado, menos amarrado e menos burocratizado era. Era personalista, tudo bem. Mas não era tão amarrado assim, era mais fácil de fazer as coisas (C20).

Fala de prós e contras de modelos administrativos pelos quais o CEP-EMB já passou, dependentes de intermediações pessoais e acordos políticos, e considera que o atual modelo de educação profissional não contempla as necessidades formativas dos alunos, tampouco as características do que se pretende ensinar.

A gente tá formalizando dentro de um modelo que não é pensado pra nós, de forma nenhuma é pensado pra nós [...] Eu acho que a gente tá inserido num

contexto que não é pensado pro ensino profissionalizante e muito menos pro ensino profissionalizante de artes, de música (C20).

De certa forma, confronta-se aqui a questão identitária do professor-músico, ou do músico-professor, a depender do entendimento do sujeito que fala.

C3 pondera que as discussões entre os professores, visando alterações curriculares e metodológicas, são difíceis. Decisões tomadas podem se confrontar com normatizações e orientações da mantenedora, as quais suplantam administrativamente necessidades pedagógicas e acordos construídos entre as áreas.

Cada professor tem a sua ideia do que é necessário. O difícil é você chegar num acordo entre os professores [...] A gente vai debatendo e aí tenta chegar no que é realmente importante. O problema é quando existem deliberações superiores que vêm determinar algo que administrativamente funciona, mas falta aquele conhecimento da prática que a gente tem, do dia a dia (C3).

Assinala-se duplo impasse, na medida em que acordos docentes sobre operacionalizações dos cursos são enfaixados em ajustes administrativos que podem impactar negativamente nas conduções pedagógicas que os professores julgam ser mais apropriadas.

Então você tem que diminuir a carga, tem que dar menos tal disciplina. Mas a pessoa não sabe nem o que essa disciplina oferta. Então, infelizmente, às vezes acontece isso. A gente sabe e a gente pode se entender, mas é um processo um pouco difícil (C3).

Por outro lado, os docentes parecem desconhecer e desconsiderar, a priori, a realidade legislativa e administrativa que as escolas técnicas de nível médio precisam comportar como parte da rede educativa local. Têm-se reclamações sobre autonomia e especificidade coexistindo à tentativa de sintonizar a escola de música ao sistema da educação profissional em nível médio. Este conflito parece revelar papéis que a própria escola de música assumiu ao longo de sua história dentro da mantenedora, as relações estabelecidas entre Secretaria de Educação e as diferentes direções que conduziram a instituição.

O corpo docente tem formações e experiências diferenciadas, o que se reflete na maneira de entender o ensino técnico de nível médio, segundo C8. Tais compreensões levam a prioridades e conduções distintas no atendimento dado em uma mesma Coordenação. Tem-se, desta forma, articulações entre uma visão tecnicista do ensino, o direcionamento formativo para continuidade aos cursos superiores, metas específicas de inserção futura em orquestras e abordagens formativas com bases empreendedoras, interagindo em um mesmo espaço formativo.

Como assinala C8, são atendimentos competentes, mas suportados por diferentes compreensões dos objetivos da educação profissional técnica em nível médio.

As primeiras gerações da escola de música ainda pensam que a escola se resume a sua salinha de aula. Entro, dou minha aula, vou embora pra minha casa e pronto. São professores excelentes, os alunos tocam muito bem, saem muito bem formados no instrumento. O que não entenderam é que é necessário uma macro visão: eu estou numa instituição, estar nessa instituição implica [...] E uma dessas coisas é preparar o aluno. Tem professor que ainda acha que prepara o aluno pra entrar na UnB, tem mesmo [...] 'preparo o meu aluno pra entrar na UnB, a UnB é que vai dar a formação'. Outros acham que, ainda da velha geração, (é) preparar pra tocar em orquestra, só tocar em orquestra, sendo que pra tocar em orquestra ainda tem que passar no nível superior e concorrer [...] Mas tem uma geração mais nova [...] que já tem essa noção, de que o aluno tem que ter um tino empreendedor, que o aluno tem que saber mais do que tocar, ele tem que ser responsável. E dizer pro meu aluno que ele tem que ser responsável implica em eu ser responsável também, eu não posso me atrasar, eu não posso faltar aula, não é? Então, tem uma turma agora que já está compartilhando dessa visão (C8).

Pelo exposto, o entendimento das funções dos cursos técnicos de instrumento em nível médio não é consensual, o que afeta sua condução. O mercado de trabalho é dinâmico e apresenta diferentes possibilidades de inserção. O desafio posto à escola é dar conta de tais transformações na formação de novos músicos em nível médio, considerando possibilidades laborativas existentes e futuras, sem restringir-se a modelos anacrônicos e excludentes face à realidade de trabalho, especialmente se pensadas as expectativas dos próprios alunos. Compatibilizar tais demandas implica ampliar tipos de atendimento, o que traz novos questionamentos sobre o que se ensina e sobre a qualidade do ensino proposto.

Segundo G2, o atendimento dado pelo CEP é diferenciado, se comparado a outras escolas especializadas de música. Há ausência de uma rede que congregue nacionalmente as escolas de arte e especialmente as de música.

Muitas escolas [...] são frutos de projetos até sociais e eles têm características totalmente diferentes da educação profissional [...] Mesmo que houvesse outra escola profissional do porte dessa, que é um Centro de Educação Profissional, teria que respeitar as condições culturais locais. A gente poderia fazer apenas um diálogo, mas não no sentido de uma complementação ou de uma consultoria [...] No sentido de consultoria nós não temos uma outra igual pra ter essa comunicação institucional. Nós não temos com quem conversar (G2).

As escolas de educação profissional deste campo se vinculam a diferentes entes federativos. sendo esta escola distrital. Equipara-se às estaduais de ensino técnico, mas ocorre, na prática, um isolamento regional pela sua especificidade. Desde sua fundação, a escola esteve em posição única no organograma da própria SEDF, sendo negociações e regramentos conduzidos entre gestores e Secretários de Educação de forma pontual, embora integre a rede pública desde seu início. Este tratamento nem sempre trouxe transparência aos processos de condução da escola.

Por outro lado, os ajustes de produtividade, as efetivas inserções de egressos e as características de atendimento, considerando a natureza do que se ensina,

podem não ser apreendidos na articulação com as demais escolas distritais de educação profissional, congregadas em órgão único, a Coordenação de Educação Profissional. As áreas de saúde, informática, administração, eletrônica e telecomunicações, contempladas por estas outras unidades, agregam a modalidade PROEJA, o ensino médio integrado, cursos FIC e EaD, interligando profissionalização e elevação de escolaridade.

Por ser a única escola pública especializada da região, atendendo a todas as regiões administrativas do Distrito Federal em sua heterogeneidade e configuração geográfica, há dificuldades para chegar a um atendimento considerado ideal, em que o aluno pratique cotidianamente instrumento e linguagem.

A gente não atende somente as pessoas da redondeza, mas sim de toda a Grande Brasília. Isso dificulta fazer algumas práticas que estão no nosso imaginário, entender que todo dia tem que ter contato com o instrumento, que na escola tem que ter uma orquestra que funciona também três vezes na semana [...] Isso não é uma realidade pra nós. Por mais que tenhamos tentado, não foi possível por variáveis culturais e espaciais (G2).

G2 pontua que o deslocamento do alunado e as distâncias entre residência e escola interferem no desenvolvimento de atividades essenciais ao aprendizado. A pesquisa exploratória anteriormente conduzida também trouxe esta questão, na medida em que mais da metade dos candidatos aos cursos técnicos residia fora do Plano Piloto.

Ao discutir a formação dada na escola, a qual engloba desde o atendimento inicial a partir dos sete anos de idade e finaliza sequencialmente nos cursos técnicos instrumentais, G1 coloca que tal abrangência é de difícil manejo frente aos recursos disponíveis para a escola.

Eu acho que a formação inicial na música, que a música nas escolas poderia ser uma saída pra gente futuramente até desativar alguns cursos daqui, ou não priorizar musicalização infantil e formação inicial de instrumentos [...] A gente poderia só fazer o básico instrumental [...] e [...] subir o nível técnico no nível de ensino a ponto até dele ficar claramente equivalente aos bacharelados que hoje existem (G1).

Ao pensar nos cursos técnicos, em seus conteúdos e clientela e na superposição detectada com os cursos de nível superior, o gestor traça possibilidades de remodelamento para que os níveis contemplem suas funções, como modelizam outros países, com especial ênfase na formação continuada (AEC/PROMUSE, 2002).

Não tem impedimento nenhum pra formação de um instrumentista com conhecimento teórico equivalente ao que se oferece hoje no bacharelado, e isso não é inexistente no exterior. É porque a universidade faz o que o ensino técnico deveria fazer: a universidade, ela forma praticamente um técnico em instrumento (G1).

Tais mudanças necessitam fundamentalmente uma estruturação da música na Educação Básica, possibilitada pela Lei 11.769/2008. Nesta perspectiva, o acesso à musicalização deveria ser um compromisso educativo encampado efetivamente pelas políticas educacionais, facultando a aprendizagem de um instrumento musical. O seguimento para os que assim o desejassem poderia se dar em escolas técnicas de música, em unidades geograficamente expandidas, o que poderia ser elemento facilitador.

E aí a gente dizia: será que o nosso curso tá com um nível alto demais ou a universidade com um nível baixo demais? Eu acho que é exatamente isso. Há essa duplicidade e a música nas escolas poderia suprir a formação inicial. A musicalização é equivalente ao letramento, alfabetização, uma formação inicial mesmo. E poderia haver uma série de polos, que já existem e estão sendo reforçados (G1).

Apesar de especular sobre as conduções dos cursos técnicos face a suas peculiaridades e possibilidades formativas, G1 delinea um arranjo factível, à semelhança de modelos internacionais que separam a formação técnica equivalente à graduação em um espaço que não é a universidade. Este rearranjo favoreceria uma formação aprofundada na área instrumental, já que hoje o técnico de nível médio responde, no seu entender, por uma formação que em realidade é básica, introdutória, cabendo ao ensino superior uma formação compatível com a intermediária. Traça uma rede de educação profissional em música projetada sobre a eficácia da educação musical na Educação Básica, o que viabilizaria uma sequência formativa mais consistente em música.

Poderia ter uns vinte polos de ensino de música de instrumento mesmo, com a coordenação da Escola de Música [...] seriam os cursos de instrumento equivalentes ao Básico e a escola, durante certo tempo, ainda seria um único ponto de cursos técnicos. Então a Rede aumentaria de tamanho [...] e o acesso, nesse sentido, seria mais facilitado pras pessoas. Mas o pressuposto disto é uma seleção, um processo, e não uma garantia de acesso ao nível técnico pra todo mundo [...] Também a gente sabe que a maioria não quer. O que eles querem é tocar um instrumento e até tocar bem [...] O acesso à música teria que estar associado ao ensino obrigatório, como tem o compromisso constitucional do ensino médio [...] Se a música estiver inserida aí, como formação inicial e até o ensino de instrumento em alta porcentagem para a população [...] eu acho que seria a solução (G1).

Ao discutir a formação técnica em larga escala, G1 estima que poderia haver um impasse entre o aumento de oferta de técnicos e a sua absorção pelo mercado, o qual não comportaria tantos profissionais. Contudo, o desejo de dedicar-se profissionalmente à música não está presente em todos os que procuram aprendizagem instrumental, o que seria provável fator regulador.

E aí quem quiser seguir uma profissão que venha pra escola, pra essa ou outras equivalentes. Eu acho que poderia acontecer. Mas, ainda acho que isso,

no futuro, não viria a criar um reforço da profissão, não. Teria um excesso de gente no mercado. Eu acho que a música não é tão vendável assim, não (G1).

A procura pelos cursos técnicos de instrumento em nível médio se dá, em boa parte, por candidatos que, em função de sua faixa etária, já exercem outra profissão. A música como atividade que complementa os ganhos de outra profissão é colocada como realidade para boa parte dos alunos adultos que frequentam os cursos técnicos. Ser músico parece ser uma complementação desejada, seja como formação humanística, seja como outra entrada de recursos. Para G1, esta demanda é clara.

Muita gente já arrumou emprego noutra área, quer uma segunda profissão. A música é entendida muito como uma segunda profissão. É muito desejada, mas pouca gente está tentando fazer um projeto centrado na música pra se manter. Nós temos aqui os adultos que são uma boa parte da escola, a pessoa tem um outro trabalho, de todo tipo que você imaginar (G1).

E1, também professor, fala das iniciativas empreendedoras de seus alunos, apesar de seu conhecimento musical incipiente. Há casos de alunos que foram aprovados para os cursos universitários de música, o que lhe parece estranho, uma vez que não estavam sequer aptos para os cursos técnicos de nível médio ou neles haviam recém iniciado.

Tive um aluno que estava no quinto semestre. E ele tinha muita dificuldade em percepção. Ele disse: “eu tô montando um curso no Guará”. No solfejo ele tinha muita dificuldade. A gente fica meio assim, né [...] Eu tinha aluno que tava no terceiro semestre do Básico e entrou na UnB. Não eram alunos músicos que foram pra lá e entraram. Nem sabiam o que era uma escala menor, um acorde [...] Eu questiono o vestibular que está aceitando aluno que mal entrou na escola (E1).

Esta observação reitera o colocado por G1 ao assinalar que, por falta de uma musicalização consistente na Educação Básica, os cursos técnicos de nível médio acabam preenchendo tal função e os cursos superiores assumem o papel dos cursos técnicos. Revitalizar o ensino de música nas escolas de Educação Básica é o fundamento desta cadeia, de forma a melhorar a qualidade de toda a educação musical, inclusive a profissional em seus distintos níveis.

Vários coordenadores pensam que o modelo de educação profissional aplicado aos CEPs da SEDF não é adequado ao se ensina na escola de música, ao métier artístico. O fazer musical deve ser mais bem entendido pelos que respondem por sua estruturação legal, administrativa e curricular. Por um lado, reivindica-se maior autonomia na determinação de carga horária, de disciplinas necessárias para uma preparação consistente dos alunos, a formação de grupos artísticos dentro da escola como parte da carga horária docente. Por outro, é desejável maior compreensão sobre a natureza do trabalho musical e de como se dá a inserção no mercado de trabalho para um estrato que não tem postos delineados e que realiza suas atividades na

informalidade, o que se dá para técnicos de nível médio em instrumento e músicos já profissionais.

A escola é diversa, ensina ao mesmo tempo em que produz música. É vista como única e ilhada por seu porte e características, por seu atendimento multifacetado. Neste contexto, torna-se universo em que professores com diferentes visões canalizam conhecimentos e experiências às novas gerações de músicos. O trânsito é por vezes conturbado, saudosista, controverso, progressista, denso ou tenso como a própria linguagem musical pode ser. Nele se refletem as constrições do mercado, as idealizações de carreira e os conflitos identitários. Articulações entre musicalização e ensino instrumental realizados na Educação Básica e os cursos técnicos de instrumento em nível médio são pensadas como melhorias à qualidade destes e a sua valorização. Uma efetiva educação musical precedente aos cursos técnicos é imprescindível para o cumprimento de suas metas de profissionalização, integrando potenciais de desenvolvimento humanístico e laborativo.

3.5.4.4 Reestruturação dos cursos técnicos de nível médio

Para adequação aos perfis e diretrizes em vigência para os cursos técnicos de nível médio em instrumento, os itinerários formativos estavam em processo de reestruturação, mais de uma década após a transformação da escola em CEP. Neste ínterim, houve redistribuição de cargas horárias, alterações curriculares, mudanças em conteúdos e em materiais adotados nos cursos básicos sequenciais, assim como execução de projetos piloto em níveis iniciais. Esta é a primeira grande revisão dos cursos técnicos de nível médio e o impacto da redução da carga horária, diminuindo em dois semestres a formação dos instrumentistas neste nível, trouxe desafios de natureza pedagógica e de viabilidade à preparação para o trabalho, meta referenciada de tais cursos.

As discussões internas às áreas e sobre temas comuns a elas evidenciaram posições díspares quanto aos objetivos dos cursos técnicos, às modificações pretendidas e sua factível sustentação. Visão frequente é a de que a carga horária suprimida fará falta, uma vez que a formação do técnico instrumentista requer mais tempo do que outras profissões neste mesmo nível. Um embasamento prévio, cuja duração varia entre os instrumentos, é fundamental para iniciar os cursos técnicos.

Quem quer ser eletricitista [...], se você tiver três anos e dedicação e estudo e atividades e prática, não sei se é esse o tempo do curso técnico em eletricidade, mas você vai lá e desenvolve seu trabalho profissionalmente. As artes, de uma maneira geral, e a música [...] é necessário muito tempo pra formar um músico. Se o camarada está vindo pro curso técnico, supõe-se que ele já tem uma trajetória na música [...] e que ele, com mais esses três anos aqui realmente possa atuar no mercado. Isso é possível (C18).

Não é viável tentar iniciar música pelos cursos técnicos de nível médio. É necessária uma musicalização inicial. De mesma forma, os cursos pós-técnicos são aventados como continuidades para interesses pontuais dos alunos, como complementação dos estudos técnicos.

Por um lado houve um enxugamento de horas [...], e tinha curso com mil e tantas horas, pra 800, 900 horas [...] Por outro, também houve a criação de outras instâncias como FICs, cursos preparatórios, curso básico, e a possibilidade de cursos pós-técnicos e outros cursos livres, vamos dizer assim, que representam um prolongamento das possibilidades de estudo formal da música por parte desse estudante, mesmo que sejam vários cursos (C18).

Desta forma, há uma realocação de carga horária e propostas diversas para início e continuidade de estudos no próprio CEP. O ingresso nos cursos instrumentais que precedem os técnicos em nível médio se dá por testes, o que poderá elevar o patamar de todos os cursos sequenciais. Os cursos pós-técnicos também são vistos como possível compensação à supressão realizada.

Para C2, há uma discrepância no entendimento da legislação, uma vez que 800 horas aula é carga mínima para os cursos técnicos de nível médio. Esta previsão não contempla suficientemente a formação do técnico instrumentista para que tenha possibilidades reais de inserção laborativa, notadamente no segmento erudito.

Bem complicada. Eu fui um dos que brigou muito por conta disso [...] O texto diz é que são no mínimo 800 horas, em momento nenhum diz que o teto é 800 horas, e a partir daí [...] eu posso determinar quanto um aluno de flauta precisa no mínimo pra se formar um bom flautista no nível técnico. Não uma pessoa que é de outra área, que no caso lá do documento acho que é de 'Regência' e que disse que isso é o suficiente (C2).

O coordenador questiona a extensão deste parâmetro à área de música instrumental, uma vez que considera incompatíveis as exigências do perfil a ser formado e a carga horária estipulada para tal.

A questão da interpretação dessa lei [...] De um modo geral, inclusive pelo que está no texto, o que se pede do músico, '800 horas' não funciona, de jeito nenhum. Não são suficientes pra formar um bom músico com condições de entrar no mercado de trabalho, com condições de competir mesmo e sobreviver no mercado de trabalho; '800 horas' não funciona (C2).

C4 afirma que a formação profissional procedida pelo CEP-EMB requer uma carga horária maior. As atividades práticas desta etapa formativa, diferenciadas daquelas conduzidas nas universidades, não deveriam sofrer diminuição.

Vai dificultar. A escola de música dá um trabalho técnico, prático que as universidades não dão, nenhuma dá. Estou falando de universidade no geral. A parte prática na escola, instrumental de sopro, está muito boa [...] os concursos, a gente orienta em todo o Brasil (C4).

Apesar das dificuldades levantadas, para algumas áreas instrumentais a remodelação curricular foi entendida como necessária ou mesmo já em processo, uma

vez que a sequência ao nível superior é tida como imprescindível. O tempo disponível, neste sentido, será utilizado para atingir as metas delimitadas em nível médio, levando em conta que o aluno deverá trazer uma bagagem consistente. Os critérios para frequentar o curso e a avaliação de desempenho também serão ajustados.

Não temos nenhum problema com a redução de carga horária, porque a gente já trabalhava assim [...] não é só nomenclatura, se vai chamar de técnico ou de básico. O básico está com três anos, o técnico está com três. O aluno não vai chegar aqui do nada e fazer o técnico em três anos. Não é possível [...] A gente consegue formar um aluno que começa do nada, assim mais ou menos, um aluno médio, em cinco anos, até menos. Se for um aluno muito bom, até em quatro. A gente consegue formar um aluno apto, digamos, pra ir pra universidade (C20).

Para C3, a diminuição da carga horária acarretará resultados distintos do alcançado com o currículo anterior. Os cursos assumirão o nível a que originalmente se destinam: médio.

Agora o curso ficou bem mais enxuto. Eu acho que no caso de música, o desenvolvimento precisa de mais tempo. Então esse tempo que tá parece que é bom, só que o resultado vai ser num nível mais fraco. O aluno sai formado, mas provavelmente se ele fizer um concurso pra uma orquestra ele não passa. Na verdade isso (já) aconteceu aqui em Goiânia (C3).

A formação profissional em instrumento requer um tempo maior, complementações e compreensão sobre o redimensionamento do mercado de trabalho para este técnico que será formado pelo CEP-EMB. A possibilidade de uma bolsa-permanência como ajuda para conclusão dos cursos técnicos é novamente indicada.

São assinalados possíveis conflitos quanto ao trabalho dos alunos dos cursos técnicos de nível médio em alguma colocação temporária como instrumentista, visto que este não conclui seus estudos por necessitar de renda, o que se choca com a obtenção da formação para se manter consistentemente no mercado.

Os alunos precisavam de mais tempo. E talvez de um suporte pra continuar na escola: 'Ah, eu preciso de dinheiro, aí eu vou trabalhar ao invés de estudar porque é muito melhor, eu já estou tocando [...]'. Psicologicamente até, gera uma situação ruim porque muitos alunos se acham preparados, e acabam colocando a escola como algo menor e desnecessário (C3).

Esta fala se soma ao colocado por C7 e C13, no tocante à inserção precoce e à falta de estímulo financeiro para permanência nos cursos de formação. Os trabalhos esporádicos podem levar os alunos não somente ao abandono desta etapa, mas ao pouco entendimento de seu preparo como instrumentistas, chocando com as reais demandas do mercado local quanto a colocações mais estáveis. C20 reitera que as possibilidades de inserção laboral para técnicos instrumentistas são pequenas. A preparação em nível médio acaba se ajustando a tal realidade, o que se reflete na duração dos cursos.

Nesse nível que está aí, tá de bom tamanho. É a realidade, não adianta a gente pensar que está nos Estados Unidos, que o cara que vai trabalhar, que tá planejando uma fanfarras, marching band lá, é um doutor, um pós-doutor. É um nível diferente. Existem milhões de fanfarras, competição. É muito diferente aqui. Muitas coisas são muito incipientes (C20).

Para C10, não se trata apenas de adequar carga horária aos moldes da lei, mas de rever a qualidade do ensino que o CEP-EMB propicia. Se por um lado em alguns conteúdos havia superposição com os cursos superiores, nas atividades práticas coletivas, se comparado a outras escolas técnicas, parece estar-se aquém da formação necessária.

Enquanto escola técnica, nós temos um limite até onde devemos ir com os alunos [...] se nós tivermos a UnB como referência, pra gente não extrapolar e entrar no currículo que eles têm. Por outro lado, se a gente for comparar com outras escolas técnicas [...] a gente está aquém [...] No Curso de Verão (o aluno) já leva um choque [...] com outros alunos de outras escolas técnicas. E aí é que veem que eles não estão tão bem preparados (C10).

A extensão dos cursos técnicos, entendida como demasiada, e a superposição de conteúdos trabalhados em nível médio aos que integram os cursos superiores, são reconhecidas pelos coordenadores. Tais características podem ter ocasionado a evasão de alunos dos cursos técnicos.

A nossa experiência com um curso maior é que muitos alunos entravam na universidade antes de terminar e abandonavam o curso. O curso de 800h é mais enxuto, mais pé no chão e é realmente um curso de nível médio. Você não está entrando em coisas que quem está entrando no nível superior vai ver (C16).

Reflexões sobre o assunto lhes ajudam a rever a função da formação instrumental em nível médio nos segmentos erudito e popular.

Os alunos que se formavam no técnico, quando iam pras universidades já iam cumprir repertório do 4º, do 5º semestre [...] O curso foi desenhado na melhor das intenções, mas naquele ímpeto de fazer um curso dos sonhos, houve [...] um superdimensionamento, isso é inegável [...] Eu acho que esse enxugamento é necessário (C18).

Um melhor uso do tempo disponível implica revisões metodológicas e de organização dos cursos, uma adequação positiva ao nível de ensino a que se dedica o CEP-EMB, como pondera C5.

A gente encara um problema de muitas pessoas não terem concluído o curso. Vários bons alunos [...] quando entravam na UnB, largavam ou então começavam a trabalhar, saíam em turnê, largavam [...] Essa redução, eu acho que é muito positiva porque está fazendo toda a escola repensar a sua metodologia, o seu processo de ensino do instrumento, como está sendo organizado isso, o que a gente pode tirar de melhor do aluno. Se eu tenho agora um tempo reduzido, tenho que aproveitar esse tempo ao máximo (C5).

C18 indica que as adequações curriculares não se atêm apenas às prescrições dos marcos legais, mas correspondem a uma necessidade de atualização, de operacionalização e caracterização dos cursos de música em nível médio, evitando

sobreposições de conteúdo com os cursos superiores por um lado, e respondendo às especificidades da área de atuação, por outro. Estar próximo do mercado de trabalho passa por uma formatação que considere adequações à linguagem musical nos diferentes segmentos e instrumentos, às práticas laborativas e à instrumentalização para o trabalho.

Pra poder enxugar esse curso, pra poder dar um caráter realmente de sintonia com o mercado de trabalho no ponto de vista da música popular, foi necessário um desmembramento de disciplinas [...] Agora nós temos um tronco comum da música popular e um tronco comum da música erudita. Foi até muito bom porque conseguimos fazer isso dentro de um desenho que é único para os dois [...] Nós estamos podendo fazer a teoria voltada pra música popular, focada para os elementos da música popular. E solfejo e percepção [...] feitas na maneira como a gente sabe que a música popular tem, no seu viés [...] Tá muito claro que foi muito positivo todo esse processo de enxugamento dos cursos (C18).

Como egresso, C17 pondera que o currículo antigo lhe trouxe uma formação completa, trazendo mais subsídios técnicos que a própria formação universitária, à qual credita conhecimentos extramusicais que ampliam a visão sobre o fazer musical.

Eu achei muito completo o curso. Me ofereceu muitos subsídios, até um pouco mais do que a universidade. Porque a universidade te deixa capaz de enxergar o mundo, você tem, além da música, as outras coisas da educação, das outras áreas. Então eu fiquei muito feliz, muito completa musicalmente formada aqui, pelo currículo antigo (C17).

A maneira que o aluno tem de compensar a redução horária é dedicar-se mais em todo âmbito do aprendizado musical. C17 alerta para a necessidade de aluno mais ativo frente às novas propostas curriculares. É preciso complementar, estudar mais por conta própria, dedicar-se mais.

O currículo novo em relação ao que eu formei, perde um ano. Mas a pessoa é capaz de se formar nesse novo currículo se ela tiver muita dedicação. Ela tem que correr muito atrás (C17).

A questão não se atém à carga horária adotada, segundo C11, mas ao que se faz com ela, tanto pelo lado docente quanto pelo discente. Desta forma, o empenho do aluno se soma a práticas pedagógicas melhor direcionadas, mas o caminho formativo precisa ser trilhado pelo aluno, o qual deve desenvolver autonomia para tal, auxiliado pelo professor e pela escola.

Eu vou te dar dois pontos de vista. O primeiro é que muitas vezes tenta-se abraçar nas horas de aula o que na verdade é pro aluno fazer. Então provavelmente você consiga formar um profissional com 500 horas-aulas desde que ele tenha disciplina, que ele tenha autonomia, se dedique. Em compensação, você pode montar um curso de 1600 horas, e não formar um profissional [...] Tem que ter tantas horas, é uma questão de ele bater o cartão, sabe, mas não de ter aprendizado. Tem as horas, mas não teve (a formação) (C11).

Compatibilizar duração dos cursos técnicos de nível médio à legislação da educação profissional traz pontuações conflitantes entre os coordenadores. É preciso contar com um embasamento prévio substancial, tanto em linguagem quanto em técnicas instrumentais. Há diferenças entre os segmentos erudito e popular, assim como o exigido em cada instrumento, tanto para entrada nos cursos quanto para sua conclusão. A baliza pode ser o seguimento a cursos superiores ou a inserção laborativa imediata. Para a maior parte dos coordenadores, as 800 horas previstas nos cursos técnicos não são suficientes à aquisição do necessário para manter-se profissionalmente, salvo para o aluno já colocado no mercado, o que ocorre com maior frequência no segmento popular.

São relatadas superposições de alguns conteúdos com os cursos superiores e outros não relacionados diretamente às particularidades instrumentais, o que solicita ajustes. O aluno terá ação decisiva em seu aprendizado, devendo melhor aproveitar tempo e orientações, uma vez que os cursos estarão menores e concentrados. O impacto de tais reduções poderá não ser benéfico à formação, especialmente se negligenciadas as atividades de conjunto ou aquelas que mais aproximam à realidade de trabalho. Questiona-se a legislação e quem a determina, indicativo da necessidade de esclarecimentos quanto à participação docente na confecção destes referenciais, visto que suas experiências, reflexões e realidade não lhes parecem contemplados.

Preparar para dar aula de instrumento (ou não), eis a questão

Há divergências entre os coordenadores sobre como lidar com o fato de que alunos e egressos, mesmo sem licenciatura, dão aulas de instrumento. Para alguns é possível e necessário um aporte pedagógico que embase as aulas dadas. Para outros é papel das licenciaturas fornecer bagagem pedagógica para qualquer ação em educação musical, inclusive em instrumento. Os partidários da modelização pensam que os alunos ensinarão de acordo com práticas e referências desenvolvidas no contato com o próprio professor de instrumento, reproduzindo e repassando o que lhes foi ensinado, em um sistema próximo ao do mestre artesão-aprendiz, visto que esta relação é de muita proximidade e determinante para o aluno.

Em relação às aulas, eles não têm o preparo. O preparo que eles têm são as aulas que eles tiveram, então eles vão repetir o modelo (C7).

Esta discussão é trazida na literatura sob distintos enfoques por pesquisadores que se dedicaram às escolas especializadas brasileiras em diferentes estados, especialmente quanto às ações laborativas de seus egressos (PIMENTEL, 2011a, 2012a; OLIVEIRA, 2012). Dar aula é a fonte de renda mais presente para os técnicos

em instrumento em nível médio, e atuação frequente também sem remuneração, tanto no segmento erudito quanto no popular.

Os cursos técnicos não têm por objetivo preparar para dar aulas, mas este é o caminho seguido por vários alunos e egressos, embasados apenas na repetição de seu próprio aprendizado.

Com a maneira que a gente passa pra eles, acho que eles se veem preparados pra passar pras pessoas que estão começando [...] Parece que até entrar no técnico eles não tem coragem de dar aula [...] Depois que já têm um pouquinho de bagagem e da metodologia que a gente passa aqui pra eles, que eles já têm uma sistematização de como estudar e como passar o conhecimento, eles já se aventuram a dar aula (C12).

A modelização e as ênfases dadas pelo professor no processo ensino-aprendizagem do aluno são determinantes para as atividades de ensino reproduzidas. C15 considera fundamental contemplar conteúdos pedagógicos e didáticos, ainda que incipientes, para viabilizar aos alunos uma melhor organização em suas atividades como professores.

É outro campo de trabalho que os alunos de nível técnico podem fazer. Mas, se eles têm aquela formação adequada, aí já é meio duvidoso. Depende da formação do orientador daquele aluno de técnico que foi dar aula particular de música, em uma sala alugada ou em casa. Seria muito importante um trabalho em que os alunos tivessem o mínimo de conhecimento pedagógico, como fazer um plano de aula, um planejamento de quantas aulas o aluno vai ter, do que eu vou trabalhar com ele primeiro, uma ementa de trabalho, os conteúdos, como eu devo começar a dar aula daquele instrumento [...] Essa estruturação (C15).

Se por um lado a vivência de sala de aula é entendida como preparo mínimo e adequado para que os alunos se tornem agentes de iniciação instrumental e de linguagem musical, várias são as falas que sinalizam a necessidade de uma preparação pedagógica que facilite este trabalho e que o estruture eficientemente. A tradição do ensino mestre-aprendiz tende ao reprodutivismo, o que se soma à ideia de que o bom instrumentista terá muito a ensinar e que o fará bem. C15 comenta que tal posicionamento pode ser reducionista e que há variáveis pessoais interferentes.

Esse é um grande problema. Ele dá aula em algum momento [...] Pra ele dar aula tem aquela teoria antiga de que se ele toca bem, ele pode dar aula, ou o que ele aprendeu com o próprio professor [...] Pode ser uma coisa viciosa, dele sempre repetir a mesma coisa. Ou ele pode também ser uma pessoa sensível, que reflita sobre as coisas, que pense sobre a prática dele e mude e crie seus jeitos (C15).

Os cursos de licenciatura da área, requisito para ingresso na carreira do magistério público, parecem não contemplar a especificidade do ensino instrumental. Contudo, mas são os cursos de referência para formação do professor de música. Ter licenciatura não assegura um bom desempenho como professor, especialmente no caso da música:

Têm muitos bons professores que nunca passaram por uma licenciatura e tem péssimos professores que passaram por licenciatura. Então isso talvez na música não seja um fator condicionante, dele ser um bom professor ou não (C15).

À falta de previsão legal que faculte preparar docentes de instrumento nos cursos técnicos de nível médio, os professores contrapõem procedimentos de sala de aula que consideram importantes serem repassados, os quais poderiam constituir-se uma disciplina. Além do viés do instrumento que se ensina, delimitar conteúdos e práticas passa pelo endosso do professor e de suas próprias ações pedagógicas.

O curso técnico não é voltado pra isso, apesar das pessoas atuarem com isso, uma boa parte. Então a gente discutiu de nas nossas aulas a gente tentar [...] discutir sobre metodologia, estratégias de estudos, de como aprender, que também está ligado a como ensinar. Tentar fazer como se a aula fosse um 'estágio de aula', mas isso também é 'se achar muito' [...] Imagina, você fala: 'Se ele fizer aula comigo, ele vai aprender a dar aula'. Não é bem assim e é muito delicado (C14).

Dúvidas sobre a promoção de algum conteúdo didático junto aos alunos coexistem com outras sobre a eficácia de uma formação mínima.

Alguns professores acham que tem que ter essa participação da escola, nem que fosse numa disciplina. Uma é melhor do que nada, ou talvez não faça diferença. Eu acho que não se tem pensando nisso, tanto que no currículo que se mudou não tem nada em relação a isso (C14).

Considerando que os coordenadores entrevistados são licenciados, tem-se a impressão de que alguns questionam o que sua formação pedagógica lhes acrescentou de fato, na medida em que pensam ser fundamental apenas o domínio das técnicas instrumentais específicas.

Isso é natural, eles se ensinam aqui no corredor, sabe? Não precisa, vai ser formalizada a teoria lá na universidade, aquela teoria que a gente fez lá e que pouco a gente aproveitou [...] A questão da pedagogia é pra você estar mais embasado, aí você tá com essa preparação formada, mas a preparação maior é saber tocar (C19).

Saber tocar naturaliza o ensino do instrumento: quem sabe, ensina.

O que você precisa pra dar aula? Saber tocar um instrumento direito, ter tido uma boa formação, bem sustentada, onde você saiba o princípio. Você vai passar esse princípio. Eu acho que quando você sabe um instrumento, você sabe ensinar já, naturalmente (C19).

A certificação em licenciatura não é pré-requisito para dar aulas fora da Educação Básica, tampouco a educação formal em música.

As pessoas falam muito: "ah, tem que ter a licenciatura, não é perfil do curso técnico". Mas olha só: o mercado que vai exigir a licenciatura pra você é o mercado da Escola de Música, da rede, da Secretaria de Educação, da escola particular de ensino regular, né? Agora, pra você dar aula numa escola particular de música [...] você não precisa ter licenciatura (C14).

Aulas particulares e em cursos livres requerem proficiência e não certificação. Os cursos instrumentais poderiam abarcar alguma formação pedagógica.

E por que o curso técnico não poderia orientar alguma coisa de formação pedagógica ou mesmo sobre aula particular? Não existe nada na lei que proíba dar aula particular do instrumento dele [...] Na verdade, se você não tiver nem passado por um curso técnico você pode dar aula. Por que você, que passou no curso, não pode? O ensino de música, ele é livre! (C14).

A ausência de disciplinas pedagógicas nos cursos técnicos de instrumento impede um possível estágio nesta área, que é onde os alunos em geral atuam. Aprende-se a ensinar ao fazer, sem embasamento técnico específico.

Foi discutido a inclusão no itinerário do curso técnico de aula de pedagogia do instrumento. Isso não vingou. Não entrou no currículo [...] muitíssimas vezes o profissional de ensino de música, aqui em Brasília, aprende no próprio mercado de trabalho. Ele não chega preparado. Eu me incluo nisso. Essa é a verdade (C11).

Não são todos os alunos e egressos que darão aula. Para C19, depende de algum tipo de “vocaçãõ”, foco e paixão pelo instrumento. O tema da dedicação aparece em todos os segmentos pesquisados como condição para o prosseguimento de carreira em música.

Ele vai dar aulas, vai tocar em orquestras, bandas, conjuntos de música popular, vai virar profissão [...] Agora, eu acho que o mercado mesmo é ensinar, aqueles que servem. Como hoje em dia tem muita distração, poucos seguem em frente. O estudo de instrumento é árido, não tem essa coisa: ah, é divertido, é gostoso. É árido e tem que ser muito apaixonado, senão não sai do lugar (C19).

C8 reflete sobre a inclusão de alguma matéria pedagógica na formação dos alunos instrumentistas, visto que iniciam empiricamente na docência. Considera que suas experiências podem ser um substrato aproveitável, especialmente para os alunos que decidirem seguir a formação docente.

Em todas as nossas discussões sobre itinerário formativo a gente coloca pedagogia do instrumento [...] Não é a licenciatura que vai ensinar esse músico [...] a dar aula. Eu acho que dar aula nesses níveis de formação, no nível técnico, é que vai dar um knowhow pra ele dar aula mais tarde (C8).

A via acadêmica se coloca distante da realidade do ensino instrumental. Dar aula é experiência que ressignifica a formação recebida na Licenciatura.

Se essas noções fossem introduzidas no nível técnico só pro futuro professor de instrumento ter uma noção de por onde ir, se isso não vai ajudar, se isso não é preparar o terreno pra quando ele entrar na faculdade aproveitar melhor, não sei. Que é essencial, é. Só a experiência não ajuda, mas só a formação acadêmica, também não (C8).

C14 fala sobre as discussões entre os professores acerca de ensinar a dar aulas e as restrições do mercado. Propiciar uma base para tais atividades pode ser visto como fomentar futura concorrência aos próprios docentes da escola no nicho de aulas particulares.

Essa separação entre dar aula e o tocar, eu não sei se isso é um medo da escola, [...] de alguns professores: “Não, eles vão pegar o mercado particular”;

em que os professores também atuam [...] Eu não sei se isso é uma ameaça ou se realmente acham que não tem condições deles formarem um professor. Eu não sei, talvez tenha um pouco das duas coisas (C14).

C14 questiona o preparo dos atuais docentes para a capacitação de professores de instrumento musical em nível médio, uma vez que isto não integrou sua formação pedagógica e sua prática no CEP-EMB.

Você diz: “Eu sou professor e tal”. Agora, “forma um professor de instrumento”... Então tá, me dá um ano pra eu fazer uma [preparação] porque eu também não fui concursado ou nunca me foi pedido isso. Todo mundo teria que ter uma formação, uma reciclagem. E nem todos os professores poderiam, porque não têm esse perfil (C14).

Alunos que estão em níveis iniciais também costumam dar aulas em suas comunidades, mesmo sem preparo pedagógico e sem domínio suficiente das técnicas instrumentais. C3 pondera que a busca por informações e contínuo aprimoramento é processual na formação do músico e do docente.

Aqui na escola eu já tive aluno que era da orquestra do básico [...] tocava ainda desafinado, mas lá no Entorno, ele tinha muitos alunos. Aqui pra nós ele era um aluno com dificuldade, que não tinha nem definido ainda bem a afinação, mas lá ele dava aula do instrumento dele. Então, é a mesma coisa. Quando eu me formei e eu vim dar aula, ainda me sentia muito - e ainda me sinto, sempre precisando aprender. Ao mesmo tempo eu sou professor, mas em alguma área, eu tenho que realmente continuar buscando me aprimorar (C3).

Segundo C15, preparar para dar aula passa por entender relações estabelecidas entre professor e aluno, a serem discutidas na formação docente. Dar aulas é uma constante nas atividades do músico profissional.

A própria ética no trabalho de professor–aluno [...] como o professor deve tratar o aluno. Às vezes têm uns professores que são muito duros, outros que são muito paternalistas. Que o professor e o aluno têm uma relação profissional [...] isso deveria ser ensinado pros alunos do técnico. Porque na música, querendo ou não, uma hora a gente acaba sendo professor. Se você coloca na cabeça: “não, eu vou ser músico erudito, eu vou só tocar em orquestra, vou ser um pesquisador”. Não, não é assim. Uma hora você vai ser professor. Então teria que ter necessariamente, em todo curso de música, um módulo de estudo pedagógico pra trabalhar todas essas questões (C15).

Para E4, proprietário de uma rede de escolas de música no Distrito Federal. A formação em cursos de licenciatura não assegura um melhor atendimento nas aulas instrumentais, pois esta não é sua ênfase. Para E4, o diferencial para um bom atendimento é a condição de músico que se torna docente, embasado em suas próprias experiências.

Isso que eu queria te falar em relação à licenciatura. É muito difícil que eu tenha algum professor [licenciado]. Primeiro, porque licenciatura na verdade [não prepara como precisamos]. Eu fiz licenciatura, mas eu não tenho pedagogia. Então eu tenho músicos que se tornam professores. E aí, o que faz com que eles sejam maravilhosos professores? A vivência (E4).

Tem-se neste tópico um dilema entre formação e realidade de mercado, uma vez que dar aulas é atividade geralmente remunerada, realizada por alunos e egressos em todos os segmentos. Os cursos técnicos em nível médio não preveem esta formação, o que, a princípio, não permite inclusão de disciplinas voltadas ao ensino instrumental. Por sua vez, os cursos superiores de formação docente também parecem não contemplar especificamente esta questão. Aprende-se a dar aula empiricamente, referenciando-se na própria experiência e nos modelos dos orientadores.

Maneiras de contemporizar as necessidades formativas dos alunos que se tornam professores são discutidas, revelando polarizações entre os que acreditam na suficiência das práticas instrumentais e os que pensam ser possível um preparo pedagógico específico, estruturador e potencializador da aprendizagem. Embora estejam aptos a ensinar seus instrumentos, alguns atores pensam que ensinar a ser professor demanda outras competências, a serem adquiridas em capacitações complementares. Ser professor e músico em constante atualização também perpassa este tema. Todos os entrevistados, incluindo empregadores, assinalam a existência do mercado de aulas na região, importante e disponível nos diferentes níveis de ensino instrumental.

Empreendedorismo: a necessidade e a ação

Durante a rearticulação dos itinerários formativos dos cursos técnicos de instrumento em nível médio houve um consenso acerca da inclusão dos temas ética, legislação e empreendedorismo, compactados em uma disciplina. Para C14, deveria ser conteúdo obrigatório no ensino instrumental.

Parece que terá a disciplina de empreendedorismo, a parte de legislação, ético-profissional. Foi incluída nessa reforma curricular do técnico essa disciplina [...] Talvez seja um divisor de águas? Não sei. É uma disciplina, mas na verdade, eu acho que a gente, como professor de instrumento, isso tem que fazer parte da aula (C14).

O empreendedorismo, citado por parte dos docentes como alternativa à falta de postos de trabalho para músicos, é pouco desenvolvido na escola como suporte à inserção do alunado. Criar um mercado é tópico também recorrente nas entrevistas, ação que por vezes recai sobre as iniciativas da escola e, em outras, sobre o próprio egresso.

Um grupo de pessoas ou uma pessoa alugar uma sala, ele tá sendo empreendedor, ele tá criando um espaço de trabalho pra ele [...] Tenho observado mais as pessoas criando empresas de eventos [...] criando empresas no nome delas pra prestar qualquer tipo de serviço sendo uma pessoa jurídica e não mais física [...] Não o aluno de nível técnico, eu acho que ele ainda não. Enquanto ele está aluno, ele é um aluno da escola. Eu acho que

ele nem pensa nisso. Ele quer mais é tocar, mas eu acho que o pessoal que tem saído, cada vez mais cedo tem pensado nisso (C14).

A diversidade formativa é constitutiva da escola, o que dificulta abordagem única sobre mercado de trabalho e profissionalização.

É muito variado como que os alunos saem da escola, em termos de nível, de direcionamentos, de habilidades, pra qual o campo que ele é mais voltado. Mas, basicamente, a escola tenta ensinar, tenta fazer com que o aluno aprenda o que ele usa pra tocar (C14).

O preparo para a inserção laboral e para as reais exigências que trabalhar como instrumentista traz aos alunos e egressos não parece estar contemplado pela escola, mas a atuação dos docentes pode ser compensação parcial ao orientarem seus alunos sobre a profissão. Isto não é previsto curricularmente e depende da opção do professor.

Se tem um professor que conversa com você, que te questiona sobre o que você deseja, ele te alerta sobre as coisas da profissão. Aí é uma coisa individual, que o professor faz e que acho que ajuda. Mas, na escola, como um projeto: 'nós temos que alertar os alunos pras coisas do mercado, pras iniciativas', isso a escola não tem, por enquanto (C14).

Informações e formação no campo do empreendedorismo são essenciais para inserção dos alunos e egressos. O mercado de eventos, visto de forma preconceituosa por alguns colegas, tem exigências de organização e de promoção do trabalho que requerem competências gerenciais, o que poderia ser ensinado nos cursos técnicos.

Pra montar uma empresa de casamento, fazer atendimento às noivas, mandar orçamento, buscar o repertório na internet, colocar sua empresa na mídia, ele tem que ter essa formação empreendedora. Esses alunos, às vezes: 'eu não quero dar aula, eu não gosto de dar aula, eu quero tocar. Então vou montar uma empresa com meu quarteto aqui'. Então essa noção de empreendedorismo, essa formação é essencial. Até pra esse grupo vingar, permanecer no mercado de trabalho (C8).

C11 considera o empreendedorismo uma necessidade frente à configuração dos nichos de mercado, alguns já saturados ou com reservas de mercado.

Todo mundo está revendo os itinerários e a maioria dos cursos prevê implementação do empreendedorismo [...] porque muitas vezes o músico é capaz, ele tem certa habilidade, mas ele não consegue se inserir nesse mercado de trabalho. Ou determinada função já está saturada, muita gente já faz aquilo. Então a pessoa não tem espaço, até porque já tem carta marcada, essas coisas (C11).

Desenvolver uma visão empreendedora, no seu entender, significa detectar possibilidades laborativas ainda não percebidas e construir formas de acessá-las, de torná-las visíveis e de viabilizá-las ao desenvolver redes profissionais voltadas à nova atividade.

Eu vejo o empreendedorismo pra justamente a pessoa ter ferramentas dele mesmo. O próprio profissional conseguir abrir caminhos em que não tem

atuação, que não tem ninguém fazendo. Às vezes ele abre um mercado novo, uma oportunidade nova e aparece por isso (C11).

C11 aborda uma estratégia frequente na construção da carreira do instrumentista, que é tocar gratuitamente para ser conhecido, visando colocar-se posteriormente no mercado, como se os problemas da inserção residissem exclusivamente na exposição em vitrine pública. Ao abordar o empreendedorismo, tem-se outra possibilidade que é canalizar esforços para criar um novo nicho ou formas diferenciadas de inserção nos já existentes.

Quando você não tem [mercado], fala-se muito que o músico precisa tocar. Mas faz falta essa parte de ter os contatos pessoais, de como fazer os contatos profissionais. Eu vejo que o empreendedorismo na música é mais voltado pra essa área (C11).

A introdução de uma disciplina que inclua empreendedorismo está calcada em necessidades detectadas em diferentes áreas instrumentais e suas distintas possibilidades laborativas. C16 coloca que, além das técnicas instrumentais, outros conhecimentos são desejáveis dentro do escopo da educação profissional em música.

Principalmente é importante ter uma visão mais técnica sobre a questão de gerenciamento de carreira, como fazer um projeto junto a órgãos e agências que financiam. Esta é uma questão que falta aqui na escola, saber lidar com isto. Saber lidar com cliente, de comunicação [...] de marketing também (C16).

A disciplina que trata de ética, legislação e empreendedorismo é uma tentativa de responder às demandas laborativas existentes e de preencher lacunas formativas.

Vai fazendo, vai aprendendo. O ideal seria oferecer aqui dentro mesmo. Cursos FIC são uma possibilidade. Dentro do curso técnico, acho que deveria ter. A gente criou agora uma disciplina [...] que já ajuda um pouco nesta área, sobre direitos autorais. Você acaba tendo de saber disto, se você vai gravar, vai tocar. O aluno precisa conhecer (C16).

Contudo, o empreendedorismo não pode ser entendido como tábua de salvação às dificuldades encontradas no mercado, mas uma ferramenta a mais que auxilie alunos e egresso a lidar com elas. A formação dada na escola não tem amplitude necessária para englobar a realidade do trabalho com música, na opinião de C18:

Existem várias lacunas, mas também foi inserida uma disciplina 'empreendedorismo, ética e cidadania' e também o estágio está sendo repensado, que é uma coisa muito importante [...] A escola pode agir nessa dimensão, mas ela não vai, na minha opinião, deixar alguém prontinho para o mercado. Isso não é assim (C18).

Em uma retrospectiva sobre a própria trajetória, C12 reflete sobre quão multifacetado é ser músico e que a escolha pela docência pode modificar respostas às demandas artísticas que lhe são postas. Ser empreendedor implica exercer múltiplos papéis; ser docente é atividade extremamente absorvente. Ser os dois nem sempre é possível.

Eu era mais empreendedor quando eu não estava em sala de aula. Depois que vim pra sala de aula eu acomodei com essa parte, sabe? Porque antes eu vivia praticamente de tocar, então eu funcionava como três em um. Tinha esse lado de empreendedor que perdi quando vim pra sala de aula porque aí já é muita coisa. Tem que manter o instrumentista, manter o músico, acompanha fulano, toca com beltrano, tem que preparar as aulas, tem que estar aqui, ainda tem os filhos, aí não deu mais. O empreendedor ficou lá de fora, infelizmente. Quando voltei a dar aula aqui, aí eu deixei o empreendedor de lado (C12).

Noções de empreendedorismo são necessárias para todos os estratos, do aluno que deseja inserção ao profissional que já é reconhecido.

Eu estou precisando aprender isso. Muita coisa minha não vai pra frente porque eu não sei me promover, e nisso se gasta muito dinheiro (C19).

Conhecer o suficiente para formatar projetos junto aos órgãos de fomento é parte desta formação desejada, levando-se em conta que esta é uma possibilidade de acesso aos recursos públicos destinados à área musical, fortemente sedimentada nas políticas culturais regionais.

O Fulano, ele é quem faz a produção. Ele é proponente, gasta um tempo danado pra isso, então você para [de tocar]. E isso se tornou uma questão profissional, sabe? Eu acho que a escola poderia estar ensinando isso aqui. Seria assim, sei lá, um pós-técnico, ou lá no último ano, algumas técnicas. Ou pelo menos indicar onde é que o cara vai aprender isso (C19).

Um caminho para complementar a formação do instrumentista seriam os cursos de formação continuada. Para C14, quanto mais ampla a formação, maiores as chances de exercício profissional, desde que os conhecimentos sejam canalizados a objetivos demarcados. Neste contexto, tece uma crítica às trajetórias curriculares anteriores, com conteúdos musicais diversos desarticulados das atividades profissionais de fato exercidas.

Eu sempre penso no músico como “tudo”, porque eu acho que quanto mais coisas você fizer, mais espaço você vai ter. Só que também não dá. Aí vai também de encontro ao currículo antigo da escola, que é o que não se quis agora. Porque o currículo antigo era assim: “você vai saber de tudo um pouco”, só de música, mas coisas que talvez realmente não sejam tão necessárias [...] A escola pode oferecer [o restante] como formações continuadas (C14).

A inclusão de disciplinas que não façam parte do núcleo central do instrumento e da linguagem musical aplicada não é unanimidade entre os coordenadores, embora predomine o entendimento de urgência da inclusão do empreendedorismo. A questão é polêmica face ao aproveitamento da carga horária reduzida para 800 horas. A formação resultante neste tempo disponível será, provavelmente, diferenciada.

É a universidade que vai dar isso, não é a escola de música que vai, nesse momento de preparação profissional, técnica. Ele tem que adquirir a parte técnica. Essa parte de empreendedorismo quem dá são as universidades [...] Não aqui (C4).

A “produção musical”, trabalho presente em um leque de ações culturais, não é suficientemente conhecida pelos músicos em formação, tópico que integra o contexto da performance e deveria ser ensinado no espaço escolar.

Esse universo da produção executiva, ainda é uma lacuna. Pesa menos talvez pro instrumentista que trabalha acompanhando um artista do que quando realmente você tem que vestir essa camisa de artista. O nosso trabalho final, hoje, tem sido produzir músicos instrumentistas que trabalham com acompanhamento de música popular, que podem criar uma parte de composição pro serviço de um cinema, de rádio, televisão. Mas o seu trabalho ainda fica às cegas [...] ‘Como é que eu vou produzir o meu trabalho? Como é que eu vou inscrever um trabalho pro FAC? Como é que eu vou conseguir a Lei Rouanet? Como é que eu vou conseguir verba pra produzir meu disco? Onde eu vou fazer show?’ Nisso a gente ainda tem uma lacuna, nessa produção. E é muito importante (C5).

Tais conhecimentos remetem a diferentes etapas da cadeia produtiva da música. Preparar-se para a performance é início de um movimento de decisões e mediações que se concretizam na execução pública e na remuneração advinda desta atividade. Neste tocante, um dos mecanismos citado por todos os estratos desta pesquisa é o do fomento público, que requer não somente conhecer leis que o regem e entender editais específicos, mas embasar-se para confecção de projetos, detalhamentos técnicos, preenchimento de planilhas e formulários complexos e o uso de mecanismos informatizados. O que se pergunta é se a escola pode contribuir neste contexto.

Essa informação ainda é um campo misterioso, nebuloso. Algumas pessoas buscam na parte de comunicação, que tem um foco grande em relações públicas ou propaganda e publicidade. Então alguns músicos fazem o curso técnico aqui, mas cursam comunicação no ensino superior. Algumas pessoas recorrem mesmo a um produtor: ‘Cuida da minha carreira’ e pronto, nessa parte de finanças. O CESPE já ofereceu curso pra produção pro FAC e existem alguns produtores que estão visando essa educação aos músicos (C5).

C8 sinaliza a necessidade de habilidades de comunicação e de escrita para tornar empreendimentos exequíveis.

Um músico quer concorrer um projeto no FAC. Se ele não sabe escrever, se ele não sabe se expressar, fica complicado. Então a pessoa tem que dominar bem a sua língua. Eu sinto isso até como coordenador. Quando eu passei pela coordenação, quando você se comunica claramente, tudo é mais fácil. É mais fácil pra você chegar onde quer e é mais fácil pra pessoa entender o que você está querendo (C8).

Desta maneira, assinala indiretamente a questão da escolaridade e de competências para a vida, as quais poderão ser empregadas em outros setores relacionados ao trabalho ou à vida pessoal dos instrumentistas. Também evidencia a ausência de conteúdos voltados ao empreendedorismo. Os egressos buscam tais conhecimentos em outros espaços, uma vez que necessitam deles para realizarem seus trabalhos com música.

Eu fico sabendo de ex-alunos da escola que têm projetos muito legais, de proporções muito grandes [...] Têm um tino empreendedor e foram buscar [informação] em outro lugar. Vão buscar fora da escola, com alguém na sua igreja que é da área, alguém na sua família que é da área, mas não foi na escola (C8).

A ideia do músico que exerce função única, a do instrumentista que toca, parece ensejar complementação ou parcerias, uma vez que as restrições de mercado implicam gerenciar a carreira e diferenciar o trabalho para obter melhores retornos.

O que mais falta é as pessoas conhecerem funcionamentos de empresa, de você ser um administrador também de um negócio, de você ter essa coisa de relações, de atendimento de uma noiva, de um cliente. Comunicação [...] Porque o músico às vezes fica muito fechado [...] Assim: 'então eu vou tocar', tocou. O máximo que ele tem com o público é 'o público vai ouvir' e o agradecimento final (C14).

Desenvolver o próprio negócio como micro empreendedor, ter habilidades comunicativas e de atendimento ao cliente, clarificar possibilidades de trabalho e realizar contratos podem levar ao reconhecimento social da própria profissão. A adoção de uma postura mais profissional por parte dos instrumentistas parece passar também por conhecimentos empreendedores e vínculos de trabalho.

[...] ter essa relação com o contratante. Isso faz com que [o músico] entenda seus direitos e deveres, a partir do momento que ele está tendo esse vínculo com o contratante. Eu vejo que as pessoas têm tido mais esse cuidado de micro empreendedor, mais profissional. Alunos da escola que vejo fazendo isso, como uma busca, já que ele não tem como ser um concursado nesse momento, ou por não ter um emprego. Ele tem criado uma coisa que talvez se torne mais respeitosa pro profissional, sabe? Mais reconhecida, ou mais séria (C14).

A média etária dos alunos dos cursos técnicos instrumentais beira os 27 anos, com simultaneidade entre o espaço formativo e o laborativo, seja em música ou em outra área de conhecimento. Segundo G2, a ausência de emprego formal para o músico popular implica o empreendedorismo como parte decisiva do exercício profissional, mais do que para o músico erudito.

No caso do popular, a prática está mais voltada pra uma profissão empreendedora porque necessita que o músico seja produtor dele mesmo. Então ele precisa ter uma formação nesse sentido do empreendedorismo. Lógico que o erudito também, mas o erudito pode procurar os concursos, ele tem mais portas que o músico popular (G2).

Por sua vez, o gestor reconhece que o músico popular já trabalha ao procurar os cursos técnicos. A pesquisa exploratória mostrou que os candidatos deste segmento também procuram e acham relevante ter informações sobre empreendedorismo.

O músico popular [...] ele realmente tem que se produzir, ele é que constrói o percurso profissional dele. Quando esse músico popular nos procura, na verdade ele já tem uma vida lá fora, ele já é profissional e ele vem adquirir o conhecimento formal (G2).

Para G1, a questão do empreendedorismo foi posta como central para diluir limitações que o sistema econômico traz ao trabalhador em sucessivas crises e ajustes. Tal conteúdo teria sido mitificado como salvacionista frente às dificuldades de inserção laborativa e escassez de empregos formais, o que é especialmente perceptível no campo da música.

A verdade é que você nasceu e não tem direito a sobreviver. Você tem que arrumar um emprego, um trabalho. E como não há emprego pra todo mundo, então passam a responsabilidade para o indivíduo de arrumar o próprio trabalho, em nome de uma competência que seria inata, ou de habilidades que poderiam ser desenvolvidas a partir do estudo e que iriam garantir a sobrevivência das pessoas. Isso também é um mito, não é assim que funciona (G1).

Embora a escola não aborde em profundidade tal conteúdo, o gestor sinaliza que uma abordagem empreendedora faz falta para possibilitar ao instrumentista a colocação de seu produto em um meio que pode lhe trazer subsistência. Tais informações, contudo, não lhe asseguram necessariamente êxito.

As pessoas não conseguem aprender o suficiente pra sobreviver num esquema de empreendedorismo. O que falta para que essas pessoas pudessem minimamente se inserir nesse mercado cheio de mitos, seria um pouco de formação nessa área de empreendedorismo, ainda que a gente saiba que isso não seja garantia de nada. Em termos de falta ou não (abordar este conteúdo) sim, falta (G1).

G1 explicita que a imputação da sobrevivência à capacidade empreendedora do músico é uma falácia em função do contexto econômico e social posto. Contudo, negar tal informação pode ser contraproducente na medida em que ser um exímio instrumentista não lhe assegura inserção laborativa.

Se a pessoa sabe tocar, ela não sabe vender o que ela detém como vendável, que seria a música nas suas várias possibilidades de inserção no mercado, o ensino ou o próprio empreendedorismo em si, poder agenciar outros (G1).

A sobrecarga de papéis incidentes sobre a escola não soluciona as dificuldades de inserção e de exercício profissional do músico e dos técnicos instrumentistas.

Eu acho que essa conversa de colocar a solução na escola pra ensinar tudo isso de modo que as pessoas possam vir a sobreviver, isso aí é uma grande mentira (G1).

O gestor pondera que o entendimento do trabalho em si precisaria ser revisto, ao invés de deslocar para o empreendedorismo e para o sujeito trabalhador a responsabilidade exclusiva pela colocação no mercado de trabalho.

Você tem que ter o direito de sobreviver e você vai trabalhar por outras razões, pra uma construção social, para o desenvolvimento de todo mundo, para o enriquecimento dos recursos pra todo mundo. Ninguém sabe a mesma coisa, ninguém entende da mesma coisa. Então nós podemos solidariamente

redistribuir os conhecimentos [...] Mas, o acesso a todo esse recurso por meio do trabalho, isso é excludente (G1).

E2 reflete que, para sobreviver de música com a formação que tem, precisou somar o erudito ao popular em ações empreendedoras, o que lhe possibilitou articular consistentemente música como atividade de trabalho e remuneração.

Desde pequeno eu já era um pouco empreendedor. A minha família sempre teve uma cobrança [...] do retorno financeiro. Então eu sempre fiz de tudo pra poder sobreviver da música. Eu tive que realmente aprender as duas áreas, o erudito e o popular pra poder realmente sobreviver de música até agora, sem ser concursado (E2).

Tal processo se assemelha ao relatado por entrevistados de Taubkin (2011), quando discutem as dificuldades que o músico tem em manter-se profissionalmente, especialmente aqueles que desvinculam os campos da música e da economia. E2 considera que a versatilidade é fundamental, mas também o direcionamento da formação para o tipo de trabalho que realiza.

Quanto a ser empreendedor, a pessoa tem que realmente ter essa visão de qual é a meta que ela quer, o que ela quer alcançar com o que aprendeu (E2).

Saber vender seu produto, sua imagem, negociar e convencer da qualidade do que produz são condições para sobreviver no mercado de trabalho.

É preciso cara de pau. E é uma coisa que a gente não aprende nem na universidade nem na escola de música: é o marketing pessoal. Você tem que ter cara de pau e falar: olha, meu trabalho é bom, compra aí que vale a pena (E3).

Estabelecer parcerias e contatos em áreas afins, assim como incorporar músicos que demonstram competência, formando uma rede é fundamental para os empreendimentos musicais.

Eu já tenho parcerias de tocar a muito tempo, conhecer cerimoniais que gostam do meu trabalho e que me indicam. Têm os músicos da minha comunidade, que eu estou acostumada a trabalhar e têm músicos novos, inclusive da escola, de guitarra, de baixo, menino novo que tá tocando muito. Então eu vou reaproveitando no mercado de trabalho (E3).

Para entrar no mercado de trabalho é preciso conhecê-lo, preparar-se para as atividades e problemas que serão lá encontrados, ter recursos para realizar o que se propõe. Esta informação prévia é determinante para o sucesso do profissional que inicia seu caminho após a formação.

Tem que procurar se informar em qual área ele quer atuar. Então ele tem que se preparar antes pra realmente sair preparado pra o que ele quer atuar. Por exemplo, quem quer trabalhar com jingle: lá na Escola de Música tem um estúdio, é maravilhoso pra isso, eu conheço professores de lá que trabalham nessa área e que são supercompetentes. Se a pessoa quer buscar o conhecimento pra essa área ele vai ter bons professores lá (E2).

Para E2, todas as etapas precisam ser pensadas e direcionadas desde a formação, o que inclui escolher espaços especializados e orientadores. A carreira profissional é desta forma construída.

Antes de sair, ele tem que estar realmente sabendo como funciona o mercado, com o que ele vai se deparar quando sair, o que tem que ter na mão super fácil pra ele resolver e saber quais os problemas que ele vai encarar. Não é só estudar música por hobby (E2).

Aproveitar oportunidades nos espaços que já se transita é alternativa somada a outras que exigem criatividade para evidenciar produção e resultados. Para E4 tomar a iniciativa de organizar novas atividades sobre outras pré-existentes pode trazer resultados positivos. Trabalhar coletivamente também pode trazer resultados financeiros imediatos, como as aulas de Prática de Conjunto. Concretizar tais ideias requer uma visão empreendedora sobre oportunidades criadas.

Tenho um professor aqui, ele não é um virtuoso, mas é um pro-fes-sor. Aluno dele não tranca. Ele tem 40 horas aqui na escola, e criou a Prática de Conjunto. É uma forma boa de ele ganhar dinheiro. Ele dá uma hora de aula pra dez alunos. Essa Prática a gente leva pra fora, fazendo show. Ele é um empreendedor de marca maior. A gente fez um show dos melhores alunos da escola. O que ele fez? Ele pegou os mais adiantados dos mais adiantados, e criou a Prática com esses alunos. É criar o repertório e ensaiar (E4).

E1 entende a autopromoção aliada à qualidade do trabalho feito como uma faceta importante do empreendedorismo. Este binômio é essencial à carreira e à vida profissional.

Todo mundo tem que saber se empreender. Que é ser empreendedor? Você tem que ler, observar. Você observa uma propaganda e fala: que sacada. Observar uma propaganda, de rádio, de jornal de televisão. Ele tem que ter percepção: “Poxa, como é que o cara sacou isto, uma coisa simples e está conseguindo por o nome dele em cima?” (E1).

Para aprender a empreender é preciso praticar o olhar curioso, a busca pelo ângulo diverso, ilustrar-se em trabalhos que chamem a atenção por seus diferenciais.

Acho que a primeira coisa é saber se autopromover. Mas você tem que ter qualidade. A primeira coisa é ser competente, é tocar afinado, tocar com sensibilidade. E tem que se promover, não adianta só ficar esperando (E1).

A própria escola de música precisa empreender-se, uma vez que tem uma produção de qualidade, mas mantém entropicamente seus resultados.

A escola tem que ter um perfil mais empreendedor. Ela tem a disciplina Música de Câmera no erudito e no popular, as pequenas orquestras. Põe pra fora, mas não como um favor. Faz uma troca: é a ‘Primeiro Sons’, então vai tocar pra crianças. Vai (conseguir) uma contrapartida, um profissional que vai dar um curso ou vai prestar outro tipo de serviço, mas fazer uma troca (E1).

E1 questiona temores de profissionais da área sobre reserva de mercado na medida em que os trabalhos criados no CEP venham a público. A perspectiva, a seu ver, é de promover trocas com a comunidade empresarial para trazer recursos à

escola. Isto pode se reverter em benefícios que não sejam estritamente financeiros, uma vez que as necessidades do CEP vão além deste quesito. O aluno teria a oportunidade de estagiar, de ter contatos com o processo de profissionalização de uma maneira produtiva para si e para escola. Para que tal ocorra, convênios, projetos, negociações devem ser tramitados, com o devido aval da SEDF, para evitar constrangimentos e impasses entre necessidade formativa, possibilidade de aproveitamento dos produtos ofertados pelo CEP e restrições institucionais. O empreendedorismo poderia perpassar, portanto, a formação do técnico instrumentista e também o espaço em que ela se dá.

A escola tem tudo pra isto, só precisa ter uma visão empreendedora. É só colocar uma pessoa que realmente trabalhe ligada à Coordenação de Programação Artística. Tem lugar pra isto. “Ah, mas os caras vão tirar espaço de músico”... A (escola) tá profissionalizando, mas a empresa tá pagando. Não é isto que se quer, profissionalizar? A (escola) tem tudo, só precisa organizar e não ter constrangimento (E1).

Todos os entrevistados se posicionaram favoravelmente à inclusão de conteúdos de empreendedorismo nos cursos técnicos de instrumento em nível médio, uma vez que reconhecem a abertura que tais conhecimentos podem trazer aos egressos quanto à inserção laborativa. Contudo, sinaliza-se que o empreendedorismo não é panaceia à falta de empregos, mas que requer técnicas, ferramentas, conhecimento de mercado e muito trabalho para aliar performance, autopromoção e inovação, música e finanças.

O acesso a fomento para atividades culturais é entendido como ação empreendedora para a maior parte dos professores. A própria escola deveria ser agente empreendedor, na concepção de professores e empregadores, aproveitando os resultados de sua produção acadêmica e artística em benefício dos alunos e da comunidade, concretizados em recursos de naturezas diversas.

É desejável pensar e canalizar a formação para o trabalho desde o princípio dos estudos, reconhecendo possibilidades reais de inserção e onde se pretende atuar. Ser empreendedor implica desenvolver novos olhares, aproveitar e criar oportunidades. Para tanto, é preciso conhecer as várias dimensões do que se faz e não somente tocar o instrumento, mas aliar-se a parceiros que contribuam para a eficácia de empreendimentos. Por outro lado, a escola pode sobrecarregar-se na medida em que lhe seja cobrada responsabilidade pela inserção de seus egressos. Cursos de formação continuada sobre empreendedorismo são viáveis na instituição.

A ética profissional e a regulação do trabalho: mercado informal e informalidade da prática

É frequente trabalhar no mercado informal, sem vínculo empregatício e sem contrato documentado. O conjunto de regras implícitas no trabalho, reconhecido em outros locais, é pouco articulado, desconfigurando a prática profissional na cidade, como cita C14.

É um grande problema em Brasília, essa questão da formalidade ou até mesmo de um código, de como funciona esse mercado, mesmo que informal [...] Em São Paulo, se você é chamado pra um cachê, se você não pode ir nos ensaios, você tem que mandar um substituto e você vai pagá-lo, porque a pessoa que tá te contratando quer que tenha alguém em todos os ensaios. Aqui em Brasília, se você não pode ir: 'não, tudo bem, eu só não vou nesse dia' [...] Informalmente, lá, as pessoas sabem que se você não pode ir no ensaio você tem que colocar alguém no seu lugar (C14).

Depreende-se que código de ética e contrato de trabalho se conjugam na caracterização da profissão, como via de mão dupla. A falta de um órgão regulador representativo que tenha ações consistentes neste tocante também é sentida.

A ausência de contratos de trabalho formalizados parece favorecer práticas de baixa remuneração e de falta do pagamento devido, acordado verbalmente. Estes tipos de acordo trazem insegurança aos músicos instrumentistas, os quais se submetem à recorrência por receio de exclusão dos poucos trabalhos remunerados para grandes grupos que ocorrem na cidade, especialmente no segmento erudito.

Essa coisa de valor de cachê. Em Brasília, além de ser baixo, não tem uma formalização. As pessoas não podem nem se negar a aceitar porque o cachê é baixo, porque vai ter outro que vai aceitar. Então ele vai acabar perdendo toda vez que for recusar um cachê baixo. Esse tipo de informalidade é que até beira o desrespeito com a profissão. Eu falo de uma informalidade no funcionamento, e aí quando você diz 'o mercado informal', seria não ter um contrato, né? Pois é, normalmente nunca tem contrato pra nada. É no boca a boca, tanto que as pessoas deixam muitas vezes de receber [...] em Brasília tem muito calote. Se um músico, mesmo que seja um prestador de serviços, se ele tem um contrato, ele tem um documento que comprova que ele fez aquilo. Isso, em Brasília, falta muito! (C14).

A alta concorrência no mercado é reiterada. Faltam mecanismos para assegurar melhores valores e contratos formalizados, inclusive para a prestação de serviço esporádica.

O diálogo entre o formal e o informal extrapola o campo laborativo e adentra o campo formativo. G2 discute ações da OMB e tentativas de regradar relações de trabalho.

A Ordem dos Músicos regulamentava a prática e dava um procedimento pro músico ser contratado, havia uma tabela de preços, havia direitos contratados no momento em que o músico fechava com seu empregador, ou seja, era informal, mas nem tanto [...] Inclusive o músico poderia até se aposentar porque a aposentadoria tem relação com a formalidade, com uma profissão

formal. E a Ordem dos Músicos deveria garantir isso, inclusive formação continuada, o que na verdade a Ordem não pode se envolver (G2).

O gestor hipotetiza conexões futuras, nas quais a formação em espaços especializados e a certificação interfiram no mercado de trabalho e minorem a informalidade. Neste ângulo, o processo de profissionalização articula-se à educação para delimitar, clarificar e caracterizar tais trabalhos.

A gente precisa conviver com esses dois universos que é a gente no formal, com o conhecimento, e a atividade profissional informal. Vamos aguardar um pouco essa síntese porque cada vez mais o mercado de trabalho, que é informal, vai receber pessoas formadas (que) vão acabar interferindo na caracterização da atividade, na informalidade da atividade (G2).

Para E4, a ação da OMB é importante em sua escola por avaliar a qualidade dos músicos que lá atuam como professores. Desta maneira, estar em dia com a OMB é requisito para o trabalho neste contexto e para atividades exercidas em outros espaços, como o “tocar na noite”.

Os nossos professores podem não ter o nível superior, mas todos têm que ter a carteira da Ordem dos Músicos. A Ordem na verdade cuida do músico, ela cuida pra que não tenha um músico não formado, uma pessoa não credenciada, um músico qualquer tomando o lugar dele ali na noite, por exemplo, ou dando aula numa escola. Na verdade, os músicos são muito resistentes. Os professores daqui não são mais resistentes porque eles entendem que, na verdade, a Ordem faz é proteger a classe (E4).

Para C7, a postura profissional poderia ser ensinada na própria escola. Assinala comportamentos básicos que são esperados de um músico profissional e que se refletem no trabalho realizado.

Se existisse um curso, criar um pós-técnico pra esse lado profissional do músico, como interagir em grupo, gestual camerístico, essa coisa toda que é do nosso métier lá fora [...] desde chegar na hora certa, levar todo o material que você precisa, não atender o telefone no meio do ensaio, essas coisas mínimas que a gente fala: ‘Ah, mas isso não é música’; mas que envolvem o trabalho (C7).

Ao contratarem músicos e com eles trabalharem, os empregadores têm clareza do que esperam destes profissionais. A competência técnica é primordial, mas é desejável que o profissional seja comunicativo e responsável. O professor orientador deve auxiliar o aluno na aquisição de tais habilidades.

Quando contrato, espero que no mínimo estude o material que eu vou mandar e que faça exatamente o que diz ali a partitura, no mínimo, tocar a harmonia e acompanhar, ser safo, não se perder. Ele tem que ser comunicativo. Agora, se ele acha um bom professor que dê essas dicas de como você ser um bom profissional, de chegar na hora, de estar arrumado, aí ele vai ser bem encaminhado. Não é só técnica, é criar uma postura profissional no aluno (E3).

E5 enfatiza que a disciplina em grandes grupos é fundamental para a realização das atividades, o que deveria ser ensinado no início da formação.

O músico precisa ter disciplina. Todo artista precisa ter disciplina, chegar na hora certa. Irrita aos colegas, principalmente o regente que é convidado também, conversinha durante o ensaio. Acontece muito [...] Os regentes estão sempre reclamando disso. E tocar com profissionalismo, responder o que a partitura exige, acho que isso é o principal (E5).

Responsabilidade, respeito e ética são componentes do profissionalismo, passíveis de serem ensinadas, a par do conhecimento da legislação que rege a atividade do músico profissional. Atentar para o horário de início e evitar conversas paralelas no decorrer de ensaios e apresentações, condições mínimas à exequibilidade das atividades, são comportamentos que precisam ser ensinados, por mais tácitos que pareçam ser. O domínio da linguagem musical e da técnica instrumental, que permita executar o repertório proposto é premissa ao exercício profissional.

E5 ressalta o papel do professor como orientador de questões éticas e de responsabilidade com o trabalho. Parece faltar o entendimento do que seja a atividade musical como trabalho, o que precisa ser ensinado no período de formação.

Os professores já deviam ter uma matéria, alguma coisa assim, que incorporasse isso na Escola de Música, a questão da disciplina, de chegar no horário, de respeitar os colegas, a questão ética mesmo da música que tá lá nas leis da Ordem dos Músicos, que é a lei regulamentada. Isso é muito importante, pro desenvolvimento do profissionalismo da pessoa. O professor tem um papel fundamental nisso tudo (E5).

Este empregador justifica a importância do horário de chegada aos compromissos, ensaios ou concertos, tema trazido por todos os estratos. É preciso preparar-se para tocar, a si e ao instrumento, familiarizar-se com o ambiente e com as condições de trabalho. O horário de chegada, portanto, precisa preceder o do início das atividades de forma a contemplar tais preparativos. Esta questão deveria ser discutida em sala de aula para ampliar a compreensão sobre o próprio exercício profissional.

Eu sempre ouvi de regentes que a Consolidação das Leis do Trabalho para o músico devia ser diferente. A tolerância para o músico deve ser diferente, deve ser 15 minutos, no mínimo, antes do horário marcado, não depois. Porque o horário marcado é de iniciar o ensaio ou a apresentação. Aí o músico chega, vai retirar seu instrumento do estojo, chega em cima da hora. Então eu tenho esses 15 minutos pra fazer um aquecimento. Quando o maestro chegar, ele sobe ao pódio e o ensaio começa. Como é a situação real, exatamente. É uma exigência que o próprio músico devia ter, a consciência disso devia já ser ensinada na escola (E5).

Os empregadores chamam a atenção para a pontualidade e a responsabilidade com os compromissos assumidos, quesitos decisivos para escolha e contratação de músicos. Ter uma postura profissional é tão importante quanto a capacitação técnica demonstrada no instrumento.

Pontualidade pesa muito porque tem uma responsabilidade no que a gente faz que é um evento de casamento. É uma festa única que acontece pra família, a família se prepara muito e tem todo um investimento pra fazer aquela festa. Então eu acho que o envolvimento do grupo que vai tocar tem que ser igual ao que a família teve [...] A gente tenta realmente atender da melhor forma possível e chamar só pessoas qualificadas. Não é qualquer um que entra no mercado hoje em dia e fala: ah, eu quero ser músico de casamento (E2).

O cuidado no atendimento do contratante dos serviços prestados pelo empregador e seus músicos é determinante para o sucesso do empreendimento. Captar o que a clientela deseja e responder satisfatoriamente é necessário para manter-se no mercado.

Eu tento ouvir muito o meu cliente e atendê-lo da melhor forma possível. Eu acho que o diferencial é esse, do meu trabalho. Não é nem a questão de formação ou de bons equipamentos, porque também isso aí eu acho essencial, mas acho que o prioritário é o atendimento. Hoje em dia o que diferencia um do outro é isso, na maior parte (E2).

Já E4 relata dificuldades e prejuízos face ao comportamento de alguns professores contratados que não compreendem o tratamento a ser dispensado aos alunos em sua escola. A responsabilidade com horários e acordos de trabalho assumidos impacta em resultados pedagógicos e financeiros para a empresa.

Tinha professor que me avisava: “olha, hoje tô indo embora”, e aí perdi aluno a rodo [...] Eu tenho problemas assim: professor que atrasa e aí o aluno fica esperando. O aluno tem uma aula só por semana, então pro professor pode ser a 40ª aula dele na semana, mas pra aquele aluno é a primeira e única [...] Tenho também aqueles professores que chegam antes da aula, veem se tá tudo certinho (E4).

Um tratamento ético e respeitoso entre parceiros é essencial para E1. Comentários, indicações, acordos passam pelo crivo ético durante projetos e trabalhos. É preciso ensinar códigos éticos para futuros profissionais, mesmo que não estejam documentados. Isto também é válido na formatação de projetos artísticos, de forma a evitar apropriação indevida de trabalhos, respeitando negociações em andamento.

Ética na área de arte é fundamental e falta, falta o ensino de ética, se é que se ensina. É mais que necessário. Me preocupo em pegar pessoas com boa ética. Um músico que faz comentário sobre outro e se confio, eu ouço, olho com mais cuidado. Um músico faz um sub, coloca outro no seu lugar, mas depois não devolve o lugar. Às vezes a gente tem que ensinar sobre essa “lei de vantagem”. Eu tenho uma ideia pra um projeto, tô negociando, comento com você, aí vem você por atrás e oferece o mesmo serviço pela metade. São pessoas que roubam a tua ideia [...] Eu pesquiso e alimento minhas ideias, mas não repito (E1).

Esta fala remete ao discutido por C14 acerca da falta de compromisso e mesmo de ética que percebe no meio musical brasileiro, ao abordar a cultura do calote, o rebaixamento de cachês e o desrespeito aos prazos acordados para recebimento, o que extrapola a questão da concorrência no mercado.

Os entrevistados apresentam questões éticas que pensam ser idiossincráticas ao mercado brasileiro, como a ausência de um código tácito entre contratantes e contratados no mercado informal. É trazida a cultura do calote, dos atrasos de pagamento, da ausência em ensaios sem as necessárias substituições, a concorrência desleal. A falta de contratos formais e de ações efetivas da OMB deixam os instrumentistas a descoberto neste contexto.

Ressaltam-se pontos que fazem diferença aos empregadores para contratação de instrumentistas como ética no trabalho, pontualidade, respeito aos colegas, disciplina, atenção no atendimento, quesitos que compõem a postura profissional do músico. Tais conteúdos poderiam ser vistos sistematicamente no período de formação. O professor de instrumento pode alertar seu aluno para a importância de tais preceitos no exercício profissional, somados à excelência performática.

O estágio: um caminho a construir

A escola poderia promover experiências laborativas externas à escola que referenciassem futuros trabalhos, com possibilidade de seguimento sintonizado às demandas encontradas. O estágio poderia ser início da inserção laborativa do aluno.

Isso é uma coisa que a gente poderia trabalhar melhor [...] No exterior, eles têm mais essa mentalidade formada. Já encaminham o aluno pra algum estúdio de gravação ou alguma banda, algum conjunto; chamam artista de fora pra ser acompanhado por uma orquestra da (escola) ou qualquer coisa assim. Então já tem mais essa visão consolidada, a importância de você não só formar o aluno, mas também dar um pontapé pra ele se inserir no mercado de trabalho (C9).

A escola, portanto, não se ater à função de repassadora de conhecimentos estritamente técnicos dos instrumentos e da linguagem musical, mas impulsionaria outros para facilitar o acesso laborativo, o que não ocorre ainda na escola estudada.

Ao mesmo tempo, a escola é espaço informal para chegar a trabalhos remunerados.

Hoje na escola é só a questão de contato, porque há pessoas que trabalham em diversas áreas, têm contato com alguma pessoa que rege algum coral, estes contatos, mas acho que formalmente não faz nenhuma ponte com o mercado (C16).

À semelhança do que ocorre com os demais CEPs do Distrito Federal, o custo e a burocracia para estabelecer o seguro-aluno, previsto por questões trabalhistas impede a realização do estágio externo, o qual poderia auxiliar no mapeamento real de possibilidades laborativas para o técnico de nível médio.

A gente fez um projeto pra ser inserido no curso técnico, mas a Secretaria (SEDF) pediu que ainda não inserisse o estágio porque tem questões de segurança, fazer seguro, coisas assim (C16).

C11 pontua a criação de possíveis espaços para estágio, segundo legislação controversa publicada sobre implementação do modelo do Projeto “El Sistema”³⁷ de orquestras-escola, o qual não foi discutido com a comunidade à época, apenas decretado (DECRETO Nº 34.267, DE 09 DE ABRIL DE 2013), o que provocou manifestações em várias frentes acadêmicas.

Onde ele vai estagiar? Isso não está claro. Porque têm várias questões, inclusive legais. Ter onde estagiar, tem. Temos a Orquestra (Teatro), é um excelente campo de estágio. Tem essa nova legislação, justamente com um “El Sistema” [...] Um decreto, ele prevê monitores. Enxergo aí um excelente campo também para estagiários, já que o perfil traçado não é o do professor, não é o mesmo docente daqui (C11).

C3 entende como necessárias as parcerias entre órgãos do governo para concretização do Estágio, mas pondera que o próprio mercado abre espaço para inserções precoces e o aluno não chega a passar por esta fase. Desta forma, sai despreparado para o trabalho que vai exercer, embora possa ser remunerado para realizá-lo.

Uma parceria entre a Secretaria de Cultura, ou seja a Orquestra (OTNCS) e a escola, na busca do interesse do ótimo, do melhor. Se você quer bons profissionais, você tem que dar uma formação pra ele. O que muitas vezes acontece é que o mercado puxa o aluno e dificulta a boa formação. Então acaba que no mercado você tem alunos com formação deficiente executando aquele processo (C3).

Diferentes atuações precisariam ser contempladas no estágio ou em estágios eletivos, visto ser o trabalho do músico multifacetado. A escola teria envergadura para parcerias com certas empresas para obter complementações formativas que o espaço escolar não consegue abarcar:

Outra importância do estágio, mesmo que se fosse um pouco de estágio pra dar aula, um pouco do estágio no mercado pra tocar em casamento, pra tocar em orquestra, que seja, ele precisa ter um treinamento nisso antes porque a escola por si só em nenhuma área é capaz de suprir todas as necessidades e capacitar esse aluno de forma eficiente. A escola tem que construir essa ponte entre, por exemplo, os alunos do técnico e uma empresa de eventos. A escola, como instituição, tem uma facilidade maior pra isso (C7).

O direcionamento para a atuação desejada pode auxiliar na inserção laborativa, o que deveria ser pensado antes do final de curso. C7 vê esta iniciativa como uma estratégia a ser adotada.

Se esse aluno já entrasse fazendo um estágio no meio do curso, ele já estaria inserido com mais facilidade no mercado de trabalho. Já teria a questão que têm os outros cursos técnicos, o de padeiro [...] que já tem as empresas

³⁷ Este projeto desenvolvido originalmente na Venezuela trata de ensino de instrumentos de orquestra a jovens de baixa renda. Iniciativa de cunho social apoiada governamentalmente, tornou-se modelo para ações mundiais de ensino orquestral. Ver em: SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 63-69, out. 2007.

amigas que acolhem esse estagiário. Então acho que falta essa política de inserção desse aluno do nível técnico (C7).

Outros coordenadores veem o estágio interno como suficiente para futura atividade laboral, por envolver práticas em grandes conjuntos e atividades da vida artística do instrumentista.

Eu acho que na própria escola mesmo, estágio interno, porque aqui a gente não vai dar aula, a gente não prepara o cara pra dar aula. Ele é só técnico instrumentista. Aqui mesmo tocando nas orquestras, seria o próprio estágio. Vai botar na orquestra do teatro nacional? Nas bandas militares? Lá também é nível superior, não existe esse papel do estágio (C19).

O estágio como sinônimo de dar aula também perpassa algumas falas, mas há discordâncias. Reitera-se o discurso de que saber tocar é suficiente para ensinar um instrumento musical em caráter informal.

Teria o que, dentro das bandas, dar aula? Não. Aqui a gente não ensina e acho que nem deve isso. Aí ele vai aprender com a vida, com os alunos no particular dele, vai repetir isso, é o mercado informal. De todos nós, aquele que sabe tocar e vai ensinar. Agora para o mercado formal, o cara tem que ter licenciatura, fazer concurso (C19).

A presença do professor orientador do instrumento no estágio do aluno instrumentista é necessária e sua ausência inviabiliza estágios externos.

O estágio tem que ser feito aqui dentro, por que quem é que vai olhar o aluno? São os nossos professores. É aqui dentro, onde vai ser observado. Noutra lugar não vai ter ninguém especialista ou que conheça de música pra vê-lo (C19).

C14 explicita a relevância do estágio, mesmo que se limite a observações de profissionais em situações laborativas, e elenca possibilidades de atuações do aluno como instrumentista no Distrito Federal em espaços que exigem articulações institucionais.

O estágio não só é possível como é necessário, extremamente necessário. E eu falo desde o estágio de observação, que é o primeiro momento, e eu acho que ele é muito importante [...] Como um músico, tirando essa parte do professor, se ele for fazer estágio só em atividades como músico, eu colocaria assim: orquestra do teatro, que inclusive é do GDF, da mesma esfera [...] Tem iniciativas de bandas até da própria Secretaria [...] nessa banda ele seria aquele músico instrutor, monitor. Então tem a parte também um pouco pedagógica (C14).

Justifica o valor da observação no fato de que as práticas dos profissionais não são apenas ilustrações sobre como realizar as codificações musicais, mas mostram escolhas, ênfases e decisões de realização musical em tempo real, fundamentadas técnica e interpretativamente. Monitorias e práticas conjuntas também são aventadas como ações para Estágio em instrumento.

Na Orquestra, ele poderia observar. Só dele estar ali no naipe, com os instrumentos do lado, acompanhando, já é uma experiência muito boa pra um aluno do nível técnico. Se a gente tivesse realmente um trabalho conjunto, que

fossem realizados determinados concertos com todos os estagiários, que eles entrassem num concerto (C14).

As restrições do mercado regional levam C14 a trazer questionamentos de seus colegas acerca da substituição de profissionais por estagiários e impactos aos dois segmentos. No entender de alguns professores, o estágio implicaria tirar uma possibilidade laborativa de um músico profissional.

Se o aluno já tem um nível profissional [...], ele já é um aluno que está bem adiantado, ele realmente pode fazer inserções. Agora [...] ele vai pegar o espaço de outra pessoa que já é formada e que poderia estar atuando lá? Isso não é um questionamento meu, mas eu sei que as pessoas iriam se indagar, porque vão estar colocando mão de obra barata ali, que é o que acontece muitas vezes com os estagiários. Um mercado desses em Brasília é muito pequeno. Então, se você tira um já profissional pra por um estagiário como substituto, fica uma coisa esquisita (C14).

Dentre as possibilidades para estágio, C14 sinaliza participações em empresas de eventos, mas pondera que vários alunos já atuam neste mercado, não havendo sentido em realizar trabalhos já conhecidos profissionalmente, nomeando-os “Estágio”.

Outras coisas que poderiam ter seriam empresas mesmo. uma empresa que faz músicas, eventos pra casamento, e aí a escola manda esse profissional técnico pra lá como um estagiário. Só que [...] os alunos, normalmente, os que já tão no final do curso, eles já estão atuando nesse espaço sem serem estagiários. Estão lá como profissionais. Então, eu não sei até que ponto isso funcionaria como estágio [...] Pra alguns pode ser que seja um estágio porque nunca participaram (C14).

A orientação e a realização do estágio requerem estruturação adequada à proposta pedagógica desta etapa formativa, prevista nos cursos técnicos.

A gente discutiu também sobre ele estagiar na escola, nos grandes grupos também como monitor [...] Na verdade tem que ser muito discutido o papel deles, como vai ser, porque o estágio não é só você jogar o aluno lá e dizer: ‘faz aí o que o profissional faria’. Você joga o estagiário lá na orquestra e fala: ‘toca aí, seja um profissional, aja como profissional’. Não é assim. Tem que ter uma orientação do professor de instrumento ou de quem está à frente da atividade (C14).

Desta maneira, não basta encontrar espaços internos e externos para estágio, mas é necessário entender sua função, assim como dispor de um orientador comprometido com sua execução.

O campo da música propicia situações em que o instrumentista exerce outros papéis, inclusive para que realize seu trabalho como músico. C14 fala de iniciativas em eventos como um leque de atividades possíveis.

Outra possibilidade seria ele estagiar numa empresa de eventos, mas não como músico, mas como [...] um arregimentador de grupos que ele vai contratar. Outros papéis que não só de um músico, né? Eu acho que isso é uma abertura também, porque eu vejo amigos que tocam, mas aí ao mesmo tempo, numa empresa X, eles conversam com a noiva pra perguntar das músicas. São consultores de repertório, são coordenadores de quais instrumentos vão ser chamados para aquele repertório que a noiva quer, vão

atrás dos músicos, montam agenda [...] Fazem toda a parte meio que de produção do negócio, e produção é um negócio que tem crescido muito (C14).

C6 especifica o estágio interno como possibilidade imediata para os cursos técnicos de instrumento dadas as características do fazer e do mercado, uma vez que os egressos não dispõem de caminhos claros para sua inserção, diferentemente de outras formações técnicas.

Nós fazemos parte da Secretaria de Educação e existe um formato pra educação profissional. Na tentativa de entrar nesse formato, esse estágio é necessário, obrigatório [...] Agora, ele tem que ser avaliado de acordo com a especificidade dessa escola. Porque não existem empresas de músicos, não existem empresas como em qualquer lugar você encontra, de informática, de tecnologia, de administração, de agricultura, de todas essas áreas (C6).

A docência é possibilidade para algumas áreas instrumentais face às dificuldades de inserção laborativa. Para isto, a orientação pedagógica é essencial, mesmo que os perfis dos cursos técnicos em nível médio não a contemplem. Este é o mercado de trabalho real para os alunos e egressos. O CEP é colocado como futuro mercado para os que seguirem formação pedagógica juntamente à instrumental:

O estágio, eu acho uma questão problemática, deveria ser muito debatida. Seria um estágio dentro da própria escola porque aqui é um dos maiores mercados de trabalho de Brasília, depois de graduado [...] Não é só ver o professor dando aula. Teria que ter realmente o embasamento numas aulas de estágio, de leitura, do porque daquele ensino daquela forma no nível médio. Alguma orientação deveria ser dada. Porque é a forma mais prática de inserção no mercado de trabalho [...] Se você colocar uma plaquinha em qualquer porta, 'aula de música', vai ter algum aluno, vai aparecer. Deveria ser dada uma orientação a esse fazer docente que, querendo ou não, é o grande canal do mercado. Em algumas áreas se definir realmente esse mercado de trabalho e procurar formar esse aluno pra ele (C6).

A preocupação com o estágio e a importância deste momento para os alunos foram encontradas nos segmentos erudito e popular, em um contexto de renovação pedagógica do CEP-EMB. Isto é percebido por C8 na condução dada pela direção em exercício. Contudo, a operacionalização do estágio parece pendente:

Eu acho que essa nova gestão tem interesse e eu acho que ela vai buscar. É uma tendência, uma possibilidade ainda em andamento. Pra supervisão pedagógica ainda não é muito claro. O professor que era responsável pelo estágio na escola não está mais, foi requisitado pra área dele. Então a gente tá meio perdido. Pode ser que sim, que o estágio seja essa ponte (C8).

Já para C15, o estágio não havia sido discutido em sua área e também não tinha informações de sua ocorrência para os alunos formandos. Estágio, no seu entender, vincula-se à prática docente:

É necessário, inclusive, que a escola fizesse essa ponte, mas eu não sei como isso poderia ser feito. A questão do estágio eu ainda não vi nenhuma discussão a respeito disso, se tem um estágio (para) os alunos que já estão se formando, se eles dão aula pros outros alunos, os mais iniciantes. Eu acho que não tem (C15).

Para vários coordenadores o estágio é via de acesso à inserção laborativa, mas remetem-se ao ensino instrumental como possibilidade imediata.

A ideia do estágio visa uma necessidade formal do aluno ter que pensar, ele sair do universo só do instrumento, ele pensar em como ele vai ser sua atuação instrumental-didática e, talvez produzir um conhecimento reflexivo sobre isso (C5).

Na medida em que os alunos desenvolvem práticas instrumentais supervisionadas, representando o CEP-EMB em convites externos não remunerados, com agendamento e responsabilidade da própria escola, C12 as entende como uma forma de estágio.

A escola tem uma demanda de shoppings e de governo que convidam grupos daqui pra tocar em abertura de simpósio, ou no início das aulas, ou então feira do livro. Na CPA38 sempre ligam das embaixadas querendo contratar grupos, se pode ir de graça. Sempre que é de graça a gente indica os alunos, um grupo dos alunos mais avançados. Então isso funciona quase como um estágio, porque os alunos tem que ir lá, eles tocam, eles estão representando a escola, ou seja, tem toda uma responsabilidade que eles carregam nessa apresentação. Geralmente vai um professor acompanhando, então é uma coisa séria (C12).

A supervisão do estágio como resultado de uma parceria aluno-professor, é fundamental para C17, que imagina bons resultados caso a escola disponha de recursos, equipamentos e espaços para efetivar o estágio, mesmo que interno.

É super importante [...] A gente tá programando muita experiência. O aluno vai ter a prática de conjunto só pra ele, ele vai mandar na prática: 'eu quero tocar tal música'. O professor está junto com ele. Vai ser muito importante o músico no palco, ajudar nesse sentido. Quando a gente tiver estúdio, vai ter oficina de gravação. Esse finalzinho de curso tá sendo muito legal, (mas) tem que entrar o currículo novo (C17).

As expectativas de C12 são de redefinições para efetividade do estágio. Após um semestre de discussões, esta etapa é tida por decisiva para formação do aluno. Um preparo mínimo para dar suporte às atividades de ensino instrumental é colocado de maneira dúbia pelos coordenadores, que o veem como necessário, mas com impedimentos legais para sua concretização, na medida em que o curso para formação docente é a licenciatura em nível superior. Houve controvérsias sobre a inclusão legal de tais conteúdos nos cursos técnicos. O reprodutivismo é visto como alternativa cabível, modelizado nas vivências das próprias aulas. Contudo, foram aventadas algumas linhas gerais para estruturação das atividades docentes dos discentes, que ocorrem durante o período formativo, como atestam professores, candidatos aos cursos técnicos e também egressos do CEP-EMB.

Essa matéria estágio é uma coisa embrionária. Os recitais didáticos, as provas de Práticas de Conjunto, de Performance, a matéria Performance, os concertos da Big Band, tudo isso são como se fosse um estágio, na prática. Agora coisa

³⁸ Coordenação de Programação Artística, setor encarregado da agenda de apresentações do CEP-EMB.

da licenciatura, de dar aula, a gente não tem isso ainda no nosso currículo, isso tá sendo implementado agora, de dar base [...] pra uma futura licenciatura. Não sei se a parte pedagógica, eu não li pra te falar [...] O que eu acho é que eles vão ter [...] só um en passant de Didática, como sistematizar o material, como organizar (C12).

Dentre as iniciativas da escola para estabelecer pontes com o mercado de trabalho, o estágio ainda não está regulado, o que se deve, parcialmente, à ausência de empresas que demandem formalmente técnicos instrumentistas. A burocracia para a formalização deste expediente, que requer um seguro para o aluno, e a aplicação da legislação cabível nos acordos entre escola e empresa, também parecem emperrar no andamento o estágio obrigatório e externo.

Nós temos um estágio opcional [...] Ele não pode ser oferecido legalmente no momento porque nós não o temos constituído [...] imagino que ele não esteja definido ainda porque, justamente, as atividades são informais. Se um aluno nosso vai fazer um estágio numa orquestra, existe toda uma relação de segurança, trabalhista inclusive [...] Não são grandes empresas que estão ali protegendo nosso aluno [...] Principalmente, a gente não tem um quadro que receba esse estagiário e a gente não tem as regras definidas (G2).

A informalidade das atividades musicais e a dificuldade em estabelecer critérios para avaliação acadêmica de tais participações contribuem para a ausência do estágio.

Como é que eu vou provar que aquele casamento que o menino tocou tem um valor acadêmico, tem um valor relacionado com o conteúdo que ele deve ter? Não tem como fazer uma avaliação. Teria que ter primeiro o espaço, as delimitações [...] É complicado por causa, justamente, da atividade informal [...] Nosso mercado, na verdade, ele não existe porque ele é informal (G2).

Para G1, o estágio que favorece a inserção é, efetivamente, o externo, o que demanda parcerias.

O que nós estamos tentando fazer aqui é justamente organizar o estágio curricular associado a um exercício fora da escola. Pode ser o estágio curricular dentro da escola, o que não ajudaria essa inserção no mercado de trabalho. Então o que nós vamos tentar organizar agora é fazer com que o aluno – e a gente tem uma série de parceiros, possa tocar em outras empresas que futuramente viriam a contratá-lo e têm dinheiro pra contratar. Então a gente vai tentar fazer estágios curriculares não remunerados [...] É possível alguns remunerados [...] Há quem ofereça. Só não chegamos lá ainda porque tem que terminar essa reforma curricular (G1).

Há que se considerar que, diferentemente de áreas técnicas que aceitam o estagiário por um tempo regular ou turnos de trabalho, o músico não permanece continuamente no ambiente em que se apresenta, mas prepara-se tecnicamente em muitas horas de práticas individuais ou em grupo, ensaia, elabora a interpretação de seu repertório e o incrementa de acordo com as demandas de sua agenda. Tais diferenças acentuam dificuldades em estabelecer o estágio em performance.

G1 também pontua a legislação e seus requerimentos, pouco claros para efetivar o estágio externo.

A legislação tem que acabar de ser regulamentada. Os estágios que existem nesses outros cursos, também não são regulamentados de acordo com a lei atual. São estágios que as empresas oferecem porque estão interessadas no futuro empregado (G1).

À semelhança do colocado por alguns coordenadores, tem-se a ideia de criar mercado, buscar inserções possíveis, “correr atrás”, uma vez que as atividades profissionais não são suficientemente definidas e regulares. Neste contexto, é preciso buscar parcerias, de forma ativa e institucional.

No caso da música, a gente vai ter que correr atrás pra tentar inserir. Algumas empresas querem música, mas não vão contratar esse músico, é uma coisa esporádica [...] Eu acho que não há uma inserção muito clara do músico técnico de nível médio no mercado de trabalho, não há. Nós estamos numa fase de incentivo, e há realmente várias políticas se instaurando, criando parceiros (G1).

A ênfase nas práticas como estruturantes à carreira também é colocada pelos empregadores. Realizá-las é fundamental para fornecer bagagem, instrumentalizar ações, ampliar conhecimentos embasados em situações reais de trabalho. Neste sentido, o estágio é crucial para a inserção laborativa.

Ele precisa o tempo todo estar “estagiando”. É tocando em casamento, precisa estar na rua, tocando em bar, tocando em sarau, tocando pra tia. Precisa estar exposto, o aluno que tá ali e quer tocar. Se ele não começou isto antes, ah, não vai começar ali, não (E1).

Para E1, as apresentações internas à escola não são suficientes para chegar à inserção. A certificação não substitui o estágio, nem assegura um desempenho efetivo em contexto real.

Eu me preocupo com a qualidade de execução do artista, falando do músico, não do professor. Quero o executante. Acredito que o aluno que fique só dentro da sala de aula não vai estar preparado para o mercado de trabalho (E1).

E1 reafirma a possibilidade do estágio e de apresentações de alunos se reverterem para a escola por meio de contrapartidas que beneficiam todos os envolvidos, enfatizando etapas preparatórias à profissionalização como o maior ganho para aluno e para a própria escola.

A escola devia promover mais espaços para o aluno estagiar que fosse com contrapartida. A escola está um músico que já tem qualidade. Está oferecendo um produto para um público externo, porque isso é importante. Vai tocar em escola, vai tocar em repartição, e a escola teria uma contrapartida. A escola tem este produto e precisa promover. Ela não tá lucrando com isto, ela está oferecendo um bom trabalho para o aluno e com isto sim, está lucrando. O objetivo é profissionalizar o aluno. Ele só vai se profissionalizar se ele estiver na rua e isto vai ter uma contrapartida pra escola (E1).

Uma das orquestras de ocasião da cidade fez, por longo tempo, o papel de empresa que acolhe estagiários vindos do CEP-EMB. Na ausência de regularidade das apresentações deste grupo, E5 pondera a necessidade de criação de outros conjuntos que possibilitem tais práticas. Esta condição tornaria o ensino e a preparação para o trabalho mais eficaz.

Antes a Orquestra Jovem de Brasília fazia esse papel de estágio. Precisa ter grupos assim pra estágio, ou nas próprias instituições, pra quando eles saírem de lá, já saírem prontos pro mercado de trabalho, principalmente no ensino superior. Quando a pessoa sai, já deve sair pronta pro mercado de trabalho, pra atuar em qualquer orquestra no país (E5).

O estágio é momento formativo importante no entender dos entrevistados, especialmente se externo à instituição. Para tal, parcerias institucionais e convênios precisam ser firmados, assim como a regulamentação da Secretaria de Educação quanto aos requisitos burocráticos e trabalhistas. A falta de seguro para cobrir as atividades externas dos alunos é impeditiva às iniciativas necessárias. Os coordenadores elencam a OTNCS, as empresas de eventos, os conjuntos musicais na própria SEDF como espaços para estágio.

Frente às restrições de mercado, é perguntado se o estagiário não estaria substituindo o trabalho do músico profissional. Parte dos coordenadores assinala que um professor orientador deve estar presente, o que só lhes parece viável em estágios internos. A avaliação de desempenho em espaços externos é de difícil dimensionamento. O pareamento entre estagiar e dar aulas ainda é frequente, em parte pela formação dos docentes, em parte por ser este o mercado de trabalho mais presente para todos os segmentos.

Praticar em situações reais é fundamental no entender de empregadores, pois as audições acadêmicas pouco se aproximam do que é realmente demandado aos músicos. O fato de boa parte das atividades musicais ocorrer informalmente no contexto brasiliense dificulta delimitar o estágio. A natureza do trabalho performático exige uma compreensão diferenciada sobre a presença do estagiário nos espaços de trabalho, pois para atuar são realizadas preparações constantes fora deste ambiente.

3.5.4.5 Muda o mercado, muda a escola?

Os coordenadores que são egressos do CEP-EMB relatam diferença entre a formação por eles recebida, especialmente no segmento erudito, e a atualmente promovida na escola, tanto em duração quanto em direcionamento e qualidade.

O mercado está um pouco menor, até por conta da formação que é conseguida hoje, infelizmente [...] A gente tinha condição, assim que se formava ou próximo de se formar, era possível fazer cachês como convidado da orquestra

ou atuar nas orquestras independentes, tocar em monte de gigs. Hoje o aluno que sai daqui, são raros os que chegam nesse nível (C2).

Ao impacto destas mudanças se somaram outras ocorridas no mundo do trabalho. A demanda por músicos instrumentistas de orquestra tornou-se menor e mais seletiva, havendo um excedente de trabalhadores disponíveis na área (PICHONERI,20006). Mudanças curriculares nos níveis básicos do CEP-EMB parecem sinalizar tentativas de ajustes a uma realidade laborativa cambiante, para as quais a adesão ao PROEP contribuiu (HOFFMANN, 2012).

Por uma série de fatores que aconteceram nesse decorrer de tempo, 1995, 91, 92. Teve troca de currículo, mudança de novo, troca de sistemática de ensino. Ao mesmo tempo em que teve esse monte de trocas na escola, o mercado passou a ser mais exigente, o nível começou a ter que ser mais alto porque é muito mais gente no mercado e menos espaço (C2).

As transformações do mercado de trabalho são enfatizadas também no segmento popular.

Mercado tem muito pouco. O trabalho maior mesmo é o cara se formar e ir dar aulas mesmo, tocar em igreja, casamento. Essa questão de bar que tinha muito na década de 80/90, não tem mais, diminuiu muito, pelo menos aqui, no Plano Piloto, diminuiu bastante (C19).

C5 considera que as formas de inserção hoje em dia são outras. Isto pode ocasionar uma falsa impressão quanto ao mercado de trabalho existente. “Dar canja”, pequena mostra de trabalho que consiste em apresentar-se publicamente em meio à performance de músicos profissionais, não parece ser o expediente mais efetivo para inserção atualmente:

Uma percepção que venho tendo há algum tempo é uma redução de oportunidades em termos de lugares pra tocar [...] Conversando com outras pessoas, eu pude perceber que isso era uma leitura minha, não necessariamente a dessa juventude que tá se inserindo agora [...] É certo que houve uma mudança. Eu me inseri dando ‘canja’, fazendo participações esporádicas em bares. Em Brasília, eu podia circular em pelo menos 20 bares, casas de show, hotéis ou clubes, onde estava acontecendo música de qualidade, instrumental, cantada, e você podia subir pra fazer duas músicas. Ia sendo convidado e a partir dali você acabava se inserindo [...] Em termos de espaço, é reduzido com relação àquela época (C5).

A inserção laboral passa por novas alternativas para mostrar as competências desenvolvidas. A amostragem pública ocasional em shows de outro músico já mais conhecido tem sido substituída por indicações para trabalhos específicos ou por divulgação pela internet. O mercado parece ter diminuído, mas de fato apresenta outras características.

Com a internet essa coisa foi bastante fragmentada e capilarizada, ou seja, o artista ou a pessoa que produz conhecimento seja artístico ou pedagógico, ela tem ferramentas novas pra interagir, pra negociar, pra prestar serviço, pra prestar consultoria, dar aula particular, tocar, viajar, fazer palestra e, muitas vezes a gente pode ter a falsa impressão que as coisas estão diminuindo (C5).

Novos nichos de mercado e outras demandas trazidas pelos alunos têm sido detectados pelos coordenadores.

Cresceu muito nesse tempo todo a atuação no mercado gospel de música [...] Coisa de dez, quinze anos atrás, era um mercado incipiente; hoje tem um circuito nacional e internacional [...] No último edital do aniversário de Brasília tava assim: 'grupos instrumentais ou eruditos, cachê máximo: 5 mil reais. Grupos Gospel, cachê máximo: 15 mil reais.' Ou seja, a coisa se organizou a tal ponto, acho até que talvez tenha se excedido em alguns aspectos (C18).

Contrariamente às primeiras impressões de C18, C5 afirma uma mudança positiva no cenário brasiliense para inserção de novos músicos, incluindo remunerações mais consistentes do que em outras profissões em níveis iniciais. C5 pensa ser necessário entretecer práticas instrumentais e direcionamento profissional no processo ensino-aprendizagem:

Brasília teve um crescimento substancial. Hoje em dia tem como você trabalhar bem melhor do que quando eu comecei. De dez anos pra cá é bem diferente. Hoje já dá pra você ter uma renda interessante. Você consegue uns três mil reais só tocando na noite. Melhor até que muitos concursos públicos. Se você for trabalhar em algumas áreas, inicial de bancário, é melhor você atuar como músico, com o nível técnico [...] O que você vai precisar? Você vai precisar acompanhar artista? Nós vamos trabalhar pra acompanhar artista (C5).

G1 reflete sobre a Economia Criativa como um novo enfoque possível e sobre políticas públicas já implementadas. Ações direcionadas à educação profissional em outras áreas de conhecimento convergem à escola de música por estar inserida no mesmo contexto educacional, e não por se pensar no ensino de música como área técnica diferenciada. A educação profissional em música não é voltada diretamente à inserção produtiva e a produção artística percorre outros caminhos para se tornar rentável.

Essa parte de economia criativa está na fase de investimento, inclusive governamental. Eles estão criando o mercado, não existe exatamente o mercado, não existe. Eu acho que é por causa da música mesmo, não há uma demanda de mercado. A arte, ainda não está dando retorno financeiro [...] para empresas, facilmente. Informática sim, o mercado de informática é muito maior [...] Tenho conversado com o pessoal da Secretaria, do Brasil Profissionalizado, o pessoal que trabalha com o Sistema S, a música vai entrando porque essa escola existe. Se não existisse, nem se preocupariam com isso, iam focar nas áreas técnicas mesmo [...] A parte de apoio à música, ela é muito mais comerciável do que a própria música em si (G1).

Cursos que contemplem formação técnica em serviços que respaldam a produção performática parecem ter maiores condições de implantação e de correspondência aos critérios de produtividade que permeiam a educação profissional. É, reconhecidamente, área com carência de profissionais qualificados.

Iluminador, montador de palco, montador de som, regulador de som, que chamam de holder, cursos que formam esse tipo de profissional são muito mais entendidos como viáveis pra se fazer estágio ou pra se ocupar uma vaga no mercado de trabalho do que o próprio músico. Tanto é que estão justamente

pedindo pra gente organizar cursos na área de apoio à música, que é uma área que não existe e (da qual) dependemos muito pra ter um espetáculo de qualidade [...] São cursos mais baratos (G1).

Contudo, a formação de instrumentistas não segue a mesma lógica em função de suas características.

Compatibilizar demandas, espaços e condições de atendimento e possibilidades de inserção laboral às normas e exigências dos Programas de educação profissional é mais que desafio, pois implica mostrar diferenças no que e em como se dá o ensino profissional em música, esperando ser ouvido e quiçá, contemplado.

Você pode colocar 25 pessoas numa turma e conseguir formar 25 técnicos (de apoio), mas não [...] 25 trombones ou trompetes numa turma, como querem que a gente faça. Dois problemas: primeiro você vai ter que comprar 25 trombones, o que é muito mais caro que um equipamento de som pra 25 numa turma; segundo, ninguém vai conseguir tocar porque vai explodir a sala. Então, nós estamos numa sinuca, em termos de oferta de curso (G1).

A impossibilidade de atendimento a vinte e cinco instrumentistas de sopros deste porte, simultaneamente, pela questão da massa sonora resultante, é válido para grande parte dos demais instrumentos. Há falta de espaços acusticamente preparados, o que impactaria sobre a saúde auditiva dos participantes. G1 considera inviável a formação técnica em cursos de curta duração.

Como é que o mercado vai absorver 25 trombones? Por outro lado, como é que você forma 25 trombonistas num curso de 160 horas? Na verdade, tá tudo muito, muito inadequado para a formação de um músico (G1).

A inserção deste número de técnicos instrumentistas frente às praticamente inexistentes demandas locais é incontornável, o que credita às características do sistema econômico.

O problema eu acho que não é a formação do músico. É aquilo que a gente não gosta de falar, é o mundo capitalista mesmo. Como é que você vai vender e comprar essa atividade? Em um regime supostamente de equilíbrio de oferta e procura num mercado, não existe isso, eu não vejo possibilidade até o momento (G1).

Ressaltam-se impasses em se tratando de formação na área de música. Os resultados quantitativos são determinantes para a abertura de novos cursos, enquanto as trajetórias formativas em instrumento, previstas em ações como o PRONATEC, não contemplam a carga horária efetivamente necessária, a demanda real e a possibilidade de inserção laborativa. Neste sentido, os confrontos entre legislação e realidade são inevitáveis.

Com 160 horas seria um curso de formação inicial pra alguma habilitação em informática, operador de áudio. Mas, na música, já não dá. A gente faz um curso aqui de 600 e poucas horas, formação inicial, mais um curso de 180 horas como pré-requisito de iniciação, e depois tem o técnico com o mínimo de

800 horas, mais 100 de estágio, vai passar de 1000 horas pra formar um técnico. Então ele vai passar de 1500, 1600 horas até ser um nível técnico razoável. E não, não vai ter (trabalho) (G1).

Depreende-se que a terminalidade dos cursos técnicos em instrumento é questionada, reforçando o técnico de nível médio como etapa para seguimento e não como conclusão e encaminhamento para o trabalho. O tempo previsto para os cursos técnicos precisa ser precedido por uma formação inicial específica. Mesmo que complete o ciclo de formação, as possibilidades de inserção laborativa para o egressos são pequenas. Tem-se que condições intrínsecas ao aprendizado do instrumento não são pensadas devidamente no âmbito da educação profissional de nível técnico.

A inclusão da música no PRONATEC é apresentada por G1 como uma equação entre restrições, recursos, exigências e possibilidades. O que se aplica às demais áreas técnicas não condiz com a formação em música, mesmo em níveis iniciais. Compatibilizar recursos prometidos, 160 horas-aula e 25 alunos como número mínimo por turma é tarefa inexecutável, já que tal modelo não se ajusta ao ensino instrumental, mesmo que seja exigido da escola adaptar-se a tais condições, aplicáveis a outras áreas técnicas.

Estamos oferecendo uma série de cursos de formação inicial. Não oferecemos nenhum técnico [...] mesmo porque os nossos cursos dependem de muitas disciplinas e os cursos de formação inicial de 160 horas, 180 horas, seriam mais simples pra gente implantar e oferecer com outros parceiros. Só que existem imposições. Nós estamos oferecendo cursos pra 4 alunos por turma, 6 alunos, por não ter nem espaço. Mesmo que tivesse espaço, não ofereceríamos pra qualquer instrumento acima de 12 alunos [...] Você não vai por 25 trombones numa sala, nem numa sala grande. Mas no PRONATEC o mínimo é de 25 alunos, senão daria prejuízo para o professor. É uma amarração de número de alunos com a verba de bolsa dada para o professor [...] Então tivemos que fazer projetos de cursos com 25 alunos por professor em alguns instrumentos como teclado, como piano, como trombone, como trompete. Sem trombone, sem trompete, sem piano e sem sala, imaginando que isso poderá vir a acontecer num futuro, dizem eles (SEDF) que próximo (G1).

A educação profissional em instrumento musical precisa de projetos pedagógicos e critérios diferenciados.

Na verdade, isso não é projeto pedagógico que se faça. É um molde que não se ajusta a música, mas se ajusta muito bem a outras áreas técnicas [...] Em processamento de dados você pode dar uma aula de operação de áudio ou de programação pra 25 a 30, a 60 pessoas. Em 160 horas você tem condições viáveis, na música não (G1).

As mudanças relacionadas ao mercado de trabalho e aos processos de inserção laborativa são percebidas pelos coordenadores às vezes como redução de oportunidades, em outras como ampliação, a depender do segmento e das competências requeridas para o trabalho. Procedimentos que lhes eram familiares,

como o “dar canja”, têm pouco espaço atualmente, enquanto a internet é cada vez mais usada para estabelecer contatos e dar visibilidade ao músico.

Para alguns coordenadores, a formação dada no CEP-EMB é insuficiente para inserção imediata, especialmente no segmento erudito. Tal dificuldade remonta a inadequações e alterações curriculares prévias, além da existência de um mercado altamente competitivo.

A Economia Criativa como campo que engloba a formação de novos músicos e suas atividades laborativas ainda é incipiente, uma vez que as políticas governamentais para interfaces entre educação e cultura, aplicadas especificamente à música, também o são.

Na formação em instrumento em nível médio, há dificuldades para compatibilizar políticas e programas voltados à educação profissional, uma vez que parâmetros de produtividade, operacionalização e escala de resultados não são adequados às especificidades do processo formativo. Diferentemente de outras áreas, a música requer tempos distintos. Cursos de apoio à produção musical que promovam qualificações com significativa demanda regional se enquadram mais facilmente nesta moldura.

A inserção laboral dos egressos dos cursos técnicos

Uma ponderação acerca da inserção dos instrumentistas egressos do CEP-EMB trazida por C14 diz respeito à múltipla atuação do músico, o qual pode estar trabalhando com música, mas não necessariamente com o instrumento em que se formou.

Antes mesmo de eles serem egressos, esses alunos já são inseridos em algum tipo de atividade de trabalho. Pode ser dando aula, tocando, fazendo um cachê [...] Não vou dizer que são amplas essas possibilidades, mas mesmo antes de acabar o curso, já estão inseridos, mas não como uma coisa ligada ao que eles fazem na escola, ao ensino que recebem [...] Por exemplo, já vi aluno do meu núcleo atuando como cantor na ópera, entendeu? (C14).

Há dificuldade em precisar se o instrumentista é aluno ou egresso, uma vez que não é preciso terminar a formação e certificar-se para então inserir-se, como já levantado por Morato (2009)

Fica difícil até eu dizer assim: “ah, esse aluno é um egresso”, ou seja, ele já concluiu o curso e teve a formação na escola e aí ele foi pro mercado. Porque se mistura. Antes mesmo os alunos já vão. E aí eu não sei até ponto tem uma relação entre a escola e essa atuação que ele está tendo no mercado [...] Eu não vejo como uma fronteira: “não, ele se formou, agora ele vai pro mercado de trabalho” (C14).

Além das redes de contato criadas e das indicações de professores, o próprio status da escola pode favorecer a inserção de alunos e egressos. As articulações que passam pelo setor de programação para apresentações dentro e fora da escola,

embora possuam caráter fortemente pedagógico, também funcionam como amostragem de trabalhos.

O simples fato do camarada ser aluno da escola, já acaba trazendo pra ele alguns benefícios, mesmo convites pra trabalhos. Mas não para por aí. Têm muitos professores que têm atuação profissional fora da escola e acabam convidando alunos também, ou projetos da própria escola como orquestras, como grupos, mesmo por meio da CPA. Então, eu diria que a escola além de formar [...] acaba sendo um elemento facilitador dessa inserção no mercado de trabalho (C18).

G1 pondera sobre o mercado de trabalho existente em Brasília e as dificuldades para inserção laborativa do técnico de nível médio em instrumento.

Respondendo se tem ou não tem uma inserção no trabalho [...] se comparado com outras profissões, outros cursos, eu posso falar claramente que não, não tem [...] Esse 'não' é relativo, não é absoluto (G1).

Ao discorrer sobre diferenças com as demais áreas, o papel das empresas que demandam formações é fundamental também no estágio dos novos técnicos, meio este pelo qual ocorre inserção e possível permanência no mercado.

Nas escolas de ensino técnico, por exemplo, de informática, as empresas que vão contratar programadores ou técnicos de rede [...] oferecem estágio pras próprias escolas pra absorver os alunos e depois selecionar os futuros empregados [...] Tem uma demanda real de emprego, com salário, com posto de trabalho, numericamente expressivo (G1).

G1 distingue que, em música, há trabalho, mas não emprego formal, opinião semelhante à de G2. Neste sentido, não se pode articular formação para o trabalho à demanda empresarial, como em outros cursos técnicos de nível médio, devido à informalidade do trabalho do instrumentista.

A nossa escola não tem essa relação com o mercado [...] Com a função de criar mão de obra para o mercado, não tem. O mercado formal da música não é isso [...] Agora, falar que não tem trabalho, tem. É um trabalho que não é assalariado, não é pago com as proporções previstas em termos trabalhistas, não tem 13º, não tem nenhuma garantia. Existem pessoas que contratam no mercado informal, de modo geral (G1).

A predominância do trabalho informal e esporádico para o técnico instrumentista em nível médio é diferencial em relação a formações técnicas com demanda prévia em outros setores produtivos. Há trabalho para os músicos, mas descaracterizado quanto a vínculos e a direitos trabalhistas. A inserção se dá por indicações de professores e músicos, por ações empreendedoras, por redes de contato e ocorre ainda no período de formação. A pluralidade de atuações que a formação musical permite faz com que alunos e egressos também encontrem outras colocações além da performance instrumental.

A rede de contatos e a indicação para trabalhar

A rede de contatos estabelecida e a indicação por um profissional mais experiente parecem ser fatores predominantes para inserção mais bem sucedida.

A Escola de Música funciona como uma vitrine. Aqui a gente tem várias matérias que expõem os alunos pra tocar. Como "Performance", em que os alunos ficam no palco e fica um monte de gente assistindo. A aula é pra eles, pros alunos, mas são todos os instrumentos ali que a gente coloca. Tem sax, piano, guitarra, violão, voz, bateria, baixo, e eles tocam juntos e fica uma coisa que é uma exposição permanente. As pessoas assistem, conhecem, veem, e eles próprios, entre eles, começam a convidar: "gostei daquele guitarrista, vou chamar pra tocar no meu grupo" (C12).

Estas relações podem se dar na própria escola de música e se desenvolver além dela. Ressalta-se a escola como vitrine do trabalho dos alunos e como ponto de encontro, de estabelecimento de parcerias de trabalho.

Acaba que vários grupos em Práticas de Conjunto se tornam grupos que tocam na noite. Então aqui na Escola de Musica inicia esse ponto de encontro, as pessoas realmente conhecem uns aos outros, tocam uns com os outros e veem quem tem mais afinidade. Acaba sendo uma coisa natural (C12).

A indicação dada por professores é efetiva para conseguir algum trabalho, mesmo que eventual. As situações em que isto ocorre são diversas. A diminuição do mercado pode motivar o professor a ver em seu aluno um concorrente potencial.

Muitas vezes o aluno é um concorrente no mercado de trabalho desse professor [...] Eu tive experiências muito boas de professores que falavam assim: 'ah, me chamaram pra isso', e aí já indicava o aluno porque ele não podia, não tava afim, por qualquer motivo. Mas nem todo professor tem essa postura porque no final do mês todo mundo precisa pagar suas contas, então não tem pra todo mundo (C7).

C2 sinaliza que as restrições do mercado local levam o professor que também atua como instrumentista a preservar sua ocupação como performer, mas que ele realiza indicações se estas não lhe tomarem o espaço de trabalho.

Brasília é um mercado muito complicado: ciclo de música de câmara? Existe um sério e frequente. Não tem mais nada. O que sobra são os eventos, as gigs, as orquestras montadas de vez em quando. O professor acaba ajudando aquele aluno que ele gosta mais, por um motivo ou por outro. Se precisa de mais um, então ele chama. Agora, se precisar de um só, é ele quem vai. O mercado é pros dois na verdade, se os dois conseguem fazer o serviço sem dar problema (C2).

Indicar algum músico para trabalhos instrumentais é prática recorrente. C4 fala da importância da ajuda mútua frente às dificuldades de inserção inicial e de manter-se no mercado, o que pode conduzir a mudanças nas prioridades de trabalho.

A gente das bandas sempre fala sobre isso, sobre o encaminhamento. Principalmente o músico profissional, porque se ele não for professor, não for de alguma banda, com o barzinho ele vai morrer de fome, ele tem que mudar de ideia, muitos até depois dos 50 anos estão se voltando pro magistério (C4).

Esta fala corrobora as impressões de C12, C14 e C16 acerca da docência como forma mais estável de emprego ou atividade remunerada na área musical, o que também é encontrado na literatura (OLIVEIRA, 2012). Indicações para atividades não remuneradas que representam a escola podem trazer visibilidade ao aluno, processo compreendido por alguns coordenadores como forma de estágio.

O pessoal fala com os professores de prática ou pergunta aos professores de instrumento: 'que grupo você poderia indicar'? Então a gente indica vários grupos. Teve um grupo que ia direto, eles fizeram tão bem [...] que era o grupo que acompanhava quase todos os formandos aqui da escola (C12).

No ambiente profissional, C15 assinala que as indicações nem sempre se dão por competência, mas por favoritismos.

Fora o se mostrar, infelizmente a gente tem muito a questão do 'QI' né? A questão da indicação, e que, infelizmente, independe se a pessoa tem capacidade ou não de executar um trabalho profissional. Muitas vezes é só por nepotismo, paternalismo, por questões individuais. Mas, a questão principal de uma pessoa que não tem 'QI' é aparecer (C15).

A forma de se contrapor à necessidade de indicação é estar sempre em atividade, mostrar seu trabalho e possibilidades como instrumentista.

Na música tem muito aquela questão: quem não é visto não é lembrado. Então, você tem que tá sendo visto. Pra você ser visto, a melhor coisa é tocar. Então, que marque recitais, que tenha a cara de pau de convidar um maestro pra assistir seu recital [...] Tem que se mostrar, entendeu? (C15).

C17 pontua que a indicação é necessária, uma prática mantida pelos professores. Como aluno, ela mesma foi indicada. Como professora, indica para auxiliar alunos a conseguirem trabalho.

É muito forte. Comigo e com as pessoas que formaram junto comigo aconteceu já dentro da escola. Assim, estou ali passando pelo corredor, então estou estudando no corredor: 'ah, toca num casamento sábado'. Ou então: 'conheço a professora X, por que você não chama'? Eu mesma indico (C17).

Discute-se o processo de indicação por músicos mais experientes para inserção laboral dos iniciantes como uma questão cultural. Desta forma, a rede de contatos não fornece apenas oportunidades, mas uma espécie de aval profissional.

Eu acho que a indicação, ela é fundamental, no Brasil inclusive. Algumas pessoas dizem que fora você é o que você toca, não você é quem você é. Aqui importa muito a sua relação (C17).

A relação pessoal e profissional estreita, do tipo mestre-aprendiz, intervém nas indicações para trabalhos. Os professores que tocam e se apresentam trazem também este atrativo, a possibilidade de indicações futuras como reconhecimento do desenvolvimento do aluno e como extensão do seu do trabalho como professor.

Nessa parte artística, o principal é que os professores atuam, então foi assim que eu comecei. Eu tava tocando, eu já tinha uma formação mais sólida, mas como é que eu realmente ingressei no trabalho? 'Meu professor tá me vendo tocar. (O aluno) tá tocando direitinho, eu não vou poder essa noite. Você vai lá'

[...] Aí vai inserindo. 'Ah, o aluno de não sei quem'. Vai começando a atuar e vai vendo esse resultado (C5).

A indicação é compreendida como função que o professor pode exercer para ajudar o aluno, na medida em que conhece as possibilidades do instrumentista em desenvolvimento e também o mercado.

Quando eu não posso fazer um evento, eu passo pros meus alunos mais adiantados. (O professor) faz essa ponte, ele encaminha, ele cava esse nicho pra eles (C8).

O trabalho pouco atrativo economicamente pode ser repassado a um aluno como oportunidade para tornar-se conhecido, inclusive por ser referendado pelo professor.

A gente indica muito. Várias pessoas me procuram pra fazer shows que eu não tenho tempo e os meus outros colegas às vezes não têm tempo, e acabo indicando, ou um colega. Ou quando é aquele trabalho que você vê: 'esse trabalho não tá muito bem pago, eu vou indicar um aluno meu', aí você indica um aluno. Às vezes, pessoas que querem montar um grupo vêm e falam: 'você tem algum aluno seu que toque bem, que toque nesse estilo'? A gente indica. Sempre vem gente procurar aqui, pra gente indicar. Até pessoal profissional que quer um baixista que já não esteja tão atarefado, que possa se dedicar a um trabalho, eles vem e perguntam: 'você tem um aluno bom pra me indicar, um aluno que lê bem, que toca em diferentes estilos?'. Eu falo: 'claro'. E vários foram assim (C12).

Depreende-se que a indicação se dá como reconhecimento das competências do indicado, sendo o professor que indica uma espécie de mentor, mais do que agenciador. Neste sentido, a escola funciona como um ponto de referência, centralizador de mão de obra especializada.

Pra essa área de casamentos [...] de eventos, aí é indicação mesmo. É claro que você precisa estar tocando bem [...] A escola, por ela ser um centro de músicos, meio que tudo se acumula aqui. Então muitas vezes você vai pedir uma indicação e vem (C11).

A indicação ocorre para diferentes atividades, de substituição em eventos a aulas particulares. Competência e rede de contatos aliam-se à indicação como requisito para a inserção laborativa, como enfrentamento às dificuldades do mercado de trabalho.

Tem professores que estão nesse mercado, tocando na noite. Imagino que precise ter primeiro, competência, e conhecimento do meio e das pessoas. Principalmente das pessoas, quem indica, porque você mostrar a cara sozinho, hoje tá muito difícil (C1).

Para C5, o crescimento do mercado traz oportunidades que podem ser compartilhadas por vários músicos, inclusive alunos, na medida em que grupos profissionais não dão conta de toda a demanda existente.

Eu acho que é uma característica de Brasília. Como nosso mercado já cresceu bastante, não tem mais um domínio tão grande de um pequeno grupo e temos a sorte de ter uma grande generosidade nisso. Então as pessoas tão passando

o trabalho pra frente. Veem os alunos tocando bem, chamam pra trabalhar junto, passam um trabalho ou outro, e aí você começa assim (C5).

A indicação é uma forma tradicional de inserção e os trabalhos de conjunto, uma forma de visibilidade para os instrumentistas participantes.

Tem também os pequenos grupos da escola de música que fomentam isso. Nós tínhamos uma orquestra de violões [...] Gravamos dois discos, um programa na TV Câmara [...] Possibilitou ao aluno de ter já experiência de gravação [...] Já foi visto, é uma maneira de criar essa publicidade pro o aluno (C5).

No entender de C12, demonstrar domínio técnico pode ser um caminho para ser chamado para trabalhar.

Têm aqueles expoentes [...] Todo mundo quer tocar com aquele baixista ou aquele baterista que geralmente são 'os mais' [...] e que não têm tantos ainda assim (C12).

Na medida em que certos instrumentos têm menos profissionais atuando e há demanda maior que a oferta, abrem-se oportunidades aos novos músicos, inversamente às situações em que há muitos instrumentistas de mesma formação.

Guitarrista é uma oferta impressionante, são muitos. Então às vezes a coisa do baixista, do baterista, tem uma preferência. Eles acabam sobrecarregados e tem espaço pros outros (C12).

O despreparo para atuações específicas pode comprometer a permanência do novo músico no mercado de trabalho, mesmo que ele consiga uma indicação inicial. O desconhecimento das reais demandas em situações laborais pode gerar um descompasso entre as ferramentas disponíveis pelo aluno e o desempenho esperado.

O aluno frequenta a disciplina de orquestra aqui, mas não estuda a parte em casa. Quando ele vai tocar em um casamento, ele tá contando que a leitura à primeira vista [...] vai ser maravilhosa e não acontece. Então, ele entra e sai do mercado de trabalho num mesmo evento (C7).

Como pondera C7, além de tocar são necessárias informações e preparo para assumir compromissos e responder por sua participação neles.

Essa coisa da postura profissional, precisa de um guia pra isso [...] Tem a questão profissional que a escola não prepara. A responsabilidade com os horários, a responsabilidade em estar com a parte preparada, é o mínimo (C7).

O direcionamento dos estudos, o conhecimento dos nichos para trabalho, as condições para seguimento da carreira precisam ser pensados no período formativo e conciliados, uma vez que cada atividade tem suas peculiaridades.

Como nas outras profissões, a gente tem que estar bem preparado pra poder procurar um foco que te remunere melhor. Então em música tem isso também. Tem músico de barzinho, tem músico que toca em casamento, tem músico que toca em festas particulares, eventos corporativos. Dependendo da sua formação você não tem a capacidade de atender certo público-alvo (E2).

O CEP-EMB tem docentes qualificados que podem orientar seus alunos neste sentido e sugerir ampliações nos estudos face às restrições do mercado de trabalho. A dedicação necessária à carreira leva E2 a estabelecer um paralelo com a profissão médica.

Conheço bons músicos que saíram da Escola de Música com uma formação lá em cima mesmo, da área tanto clássica quanto popular, porque se interessaram. Geralmente começou o estudo na área clássica e foi expandindo [...] Ficar realmente estudando só uma coisa, só se ele tá direcionado: 'Eu quero ser um concertista no meu instrumento'. Aí [...] tem uma dedicação diferente. É como um médico que quer ser um cirurgião super bem conceituado. As áreas são parecidas assim, dedicação total (E2).

Por seus esforços, o aluno poderá destacar-se profissionalmente, desde que os correlacione às possibilidades reais de trabalho. Neste sentido, um encaminhamento personalizado à carreira pode ser mais eficaz à inserção.

A pessoa tem a capacidade, tem bons professores lá que tem esse nível pra dar uma orientação pra isso, eu acho. Só que falta, depende mais é do aluno mesmo. Música depende de cada um mesmo (E2).

Entre os empregadores há uma rede de contatos estabelecida ao longo dos trabalhos realizados, baseada no reconhecimento das competências e no entrosamento para tocar. A disponibilidade para contratação se conjuga à demanda, criando oportunidades para novos músicos.

Você tem que se adequar ao que tem disponível naquela época daquele evento ou daquela prestação de serviços que você vai fazer, entendeu? Aí você consulta as pessoas disponíveis. Assim cria-se um vínculo. Quando você trabalha muito, a pessoa te dá uma preferência, é lógico. Mas, quando não tem, esporadicamente você chama pra trabalhar, então não tem um vínculo (E2).

As indicações para trabalhos esporádicos estão em todos os segmentos, de eventos às orquestras de ocasião. Nestas últimas, estar cursando ou ter concluído cursos técnicos pode ser referência que se soma à indicação ou convite feito.

É uma indicação, mas uma das exigências é que a pessoa esteja cursando ou então já tenha uma estrada percorrida. Não é qualquer pessoa que vai chegando e entrando na orquestra. A gente convida as pessoas. As que não são convidadas [...] normalmente ou já estão terminando o curso técnico na Escola de Música ou já até ingressaram na Universidade de Brasília (E5).

E1 enfatiza a importância do espaço escolar como socializador de conhecimentos, em parte adquiridos curricularmente, em parte nas práticas dos corredores e trocas entre os alunos, o que promove maiores competências e melhores atuações quando em situação real de trabalho.

Rede é tudo, contato é tudo. Isto pro trabalho é muito bom. A escola promove isto. Não é a escola em si, não é a direção que promove isto. É o espaço físico em si, estar em contato com outras pessoas. A escola é mestre nisto, um lugar pra socializar. A universalidade da escola é muito interessante (E1).

A leitura musical e o entendimento dos elementos de linguagem constituem um diferencial que pode se refletir no sucesso do profissional, a depender do tipo de trabalho a que se dedique, no entender de E1.

O aluno, além de estudar seu instrumento, faz a prática de conjunto, tem um pouco de solfejo, de contraponto, um pouco de harmonia. Isto é muito bom pra ele se formar um músico. O músico que é músico, ele é completo, ele não sabe só tocar um instrumento. Ele entende do contexto, ele pode estar em qualquer grupo que ele vai conseguir se mexer. [O código] é importante pra muitos sim, inclusive da área popular. Isto faz diferença entre o artista ser A ou C (E1).

Professores que também atuam no mercado da performance podem indicar alunos e egressos, desde que isto não implique perdas no seu próprio trabalho. A prática da indicação para trabalhar é comum no meio musical estudado, sendo mais frequente no segmento popular. Há menor impacto para início de carreira no segmento erudito. O papel do professor, neste tocante é importante e referencia o potencial do aluno quanto ao desempenho esperado.

A escola facilita a formação desta rede de indicações, de socialização de trabalhos e de oferta informal de oportunidades para os segmentos erudito e popular. Pode haver favoritismos, mas o próprio meio estabelece apreciações e critérios quanto à competência dos indicados. Uma boa formação técnica precisa aliar-se à compreensão das demandas, do requerido para o exercício de determinados compromissos, uma vez que as funções dos músicos podem ser múltiplas. É preciso dedicar-se, planejar caminhos e ter boa orientação para conseguir inserir-se no mercado.

Do uso das mídias e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação

No decorrer das entrevistas, a escola foi apontada como uma vitrine para amostragem do trabalho tanto de alunos quanto de professores. Contudo, a internet é instrumento de maior alcance e possibilidades para facilitar o reconhecimento público, assim como para responder a demandas existentes, inclusive no mercado de aulas particulares. Integrar TICs formação empreendedora é fundamental.

A gente não abre uma lista telefônica mais quando quer um profissional, a gente abre uma página dele na internet. Então é muito importante que esse aluno saiba se promover nessa mídia [...] Oitenta por cento dos alunos de violino do Fulano foram no site dele e ligaram, pegaram o telefone, 80%! Então é uma ferramenta muito eficiente porque a pessoa ali tem tudo, e tem que ter a sua informação lá dentro. Um preparo pra lidar com essa mídia é fundamental. Eu acho que tem que fazer parte da formação do aluno (C7).

A divulgação de shows e o convite para assisti-los parece ser mais eficaz via internet do que as mídias mais tradicionais, no entender de C19.

A ideia das mídias, as novas, as redes sociais, a divulgação aumentou. Hoje em dia a gente faz um show, quase não sai no jornal e enche de gente porque todo mundo ficou sabendo pelo Facebook, né? (C19)

O bom uso das TICs pode colaborar para a visibilidade de novos músicos e aceitação de seus trabalhos autorais ou de interpretação. O aprendizado de tais ferramentas não se confina à escola e parece não ocorrer na educação formal direcionada a este fim. Uma supervisão sobre seu uso pode beneficiar o aluno.

Podem facilitar. Se aprende só com a vida mesmo, porque não tem um professor que vai falar: “olha, coloca seu vídeo no Youtube, [...] no Facebook e veja no que vai dar”. Mas o mau uso das novas tecnologias também pode acabar com a carreira de uma pessoa, porque às vezes ela acha que o vídeo dela está bom [...] E às vezes a qualidade está péssima. Várias pessoas viram e: ‘nossa, como é que aquela pessoa tem coragem de tocar daquele jeito?’ Tem que ter uma supervisão pra poder se utilizar dos meios de comunicação atuais (C15).

Além das possíveis divulgações, os materiais disponíveis na internet são aplicáveis ao estudo, para aulas e no enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. Tais recursos estão acessíveis a todos os interessados e facilitam o desenvolvimento musical do alunado.

Tanto no erudito como no popular você vai na internet e pesquisa. Questão da divulgação, a mesma coisa também. Hoje em dia tá muito mais fácil. Antigamente quando eu comecei a estudar improvisação, era muito difícil material pra você aprender as escalas pra improvisar. Hoje em dia não, essa informação tá muito mais fácil, sabe? Então o cara aqui na Escola de Música sai muito mais preparado pra tocar o popular, pra improvisação. Tem curso aí, bem legal, onde eles utilizam bastante as tecnologias, com os programas de acompanhamento e tal (C19).

Ao mesmo tempo em que as novas tecnologias facilitam acesso a conteúdos e diferentes modos de aprender, oportunizam estímulos que podem restringir o tempo de estudo real necessário à formação do instrumentista e mesmo desestimular a procura por música ao vivo, no entender de C19.

Antigamente era muito difícil você ouvir música ao vivo ou escutar determinada coisa, e hoje em dia você bate lá e tem. Então diminuiu até o interesse das pessoas pela música ao vivo. Outra coisa: tirou o tempo que tinha pra estudar música. Hoje em dia se gasta muito tempo no computador (C19).

A visão dos empregadores sobre o uso das TICs se assemelha à dos outros estratos. São ferramentas úteis para divulgação, barateando custos de produção.

Se a pessoa quer mesmo estudar ela consegue entrar em contato com as melhores universidades do mundo, ter toda a parte de musicografia, de partituras, tudo isso à sua mão, é só a pessoa querer estudar (E2).

A disponibilidade de materiais que podem ser usados para aprendizagem e para repertório também é ponto favorável.

Eu uso computador hoje em dia é pra tudo. Escrever arranjos, até mesmo pra ensinar a outra pessoa uma música, fazer o filtro pra formação de repertório, então o computador ajuda demais [...] É a divulgação mais barata hoje em dia,

através de mídia e de informática, de internet. Então é essencial, é crucial pra quem realmente está começando (E2).

O uso de cadastros informatizados pelos órgãos de fomento e de sistemas para confecção de projetos deveria ser ensinado nas escolas especializadas, uma vez que boas propostas são vetadas por inadequação no uso de tais ferramentas.

Tem que haver cursos para o pessoal. O FAC deveria ter um departamento lá, informar as pessoas como trabalhar aquelas planilhas todas, ensinar como a lei funciona e o preenchimento de cada projeto. Mais de 60% das pessoas que entram com projeto, o projeto é inabilitado não pela qualidade, mas por mau preenchimento no sistema. Poucas pessoas estão habilitadas para preencher, hoje, no país E todos os editais estão exigindo isso (E5).

E3 descreve as mudanças que o uso da internet trouxe para seu trabalho na área de eventos. Ter sua empresa divulgada previamente por este canal agiliza a seleção e a contratação para trabalhos.

Antigamente, a gente fazia muita amostra, tocava ao vivo. Hoje em dia eu já não faço isso. Botei um monte vídeo no Youtube porque não perco tempo e nem a pessoa perde tempo. A tecnologia está aí pra nos auxiliar e eu uso e abuso dela mesmo [...] Quando eu vou encontrar com uma noiva é porque ela já conhece o trabalho, ela vai sentar comigo e vai fechar contrato (E3).

E3 indica a seus alunos que aprendam a utilizar tais recursos, que precisam também de critérios para serem efetivos.

Eu falo pros alunos: olha, faz página no Facebook, faz canal no Youtube. Agora tem um tal de LinkedIn. É tanta coisa que a gente até se perde (E3).

A aplicação de TICs e de equipamentos de alta tecnologia na área de áudio e gravação não são sinônimos de sucesso nos empreendimentos. É preciso dominar tais aparatos e deles fazer bom uso. E4 sinaliza que a demanda em sua escola direciona-se às práticas instrumentais e que o investimento feito em tecnologia específica para música não lhe trouxe o retorno esperado. Divulgação adequada e expertise no uso de tais equipamentos são indispensáveis também aos empreendimentos de ensino.

A gente já montou uma sala que inclusive ficou caríssima de áudio. Não vingou [...] A gente teve estúdio de gravação, algumas iniciativas, alguns cursos. Mas a demanda principal aqui é instrumento e voz [...] Eu não sei se é porque a gente não anunciou legal, se foi o professor que não levou bacana. Não, não deu (E4).

A tecnologia ligada às mídias informatizadas é ferramenta usada por muitos dos coordenadores e empregadores. Entende-se que alunos e egressos devam apropriar-se destes meios o mais cedo possível, orientados quanto a seu potencial e uso direcionado, o que poderia ser visto na escola. Materiais, divulgação, produção e processo ensino-aprendizagem são perpassados por tais recursos também na área instrumental, de criação, realização e comercialização de produtos e serviços em música.

É preciso conhecer os nichos de mercado caso se queira ofertar cursos específicos que envolvam equipamentos e novas tecnologias. O uso de TICs foi assinalado pelos entrevistados como nova frente para aulas instrumentais e de música, o que abre perspectivas metodológicas. Este nicho tem se modificado com a introdução de tecnologias que levam à organização em espaços virtuais.

Reinventar o trabalho

Expressões sobre criar novos espaços de trabalho, interferindo no mercado, enfatizam que este não é simplesmente dado, mas passível de modificações que favoreçam os instrumentistas. Há nichos a serem descobertos, propostas a serem feitas ao empresariado e projetos a serem apreciados para fomento público.

Eu mesmo já tentei me associar com amigos [...] Só músico nisso, também está fadado ao fracasso. Então eu tentei me associar com X (casa noturna) e Y (produtor cultural), que ia ficar com a parte de divulgação. Eu ia ficar com a parte musical e a parte de relações públicas [...] Eu falei: gente, não tem uma casa especializada, não tem uma casa realmente pra músico, como tem em São Paulo, no Rio, em Nova York. Casas que estão lá há 80 anos, 80 anos! (C12.)

Na ausência de observatórios específicos para a área, professores, egressos e alunos buscam alternativas para realizar e valorizar sua produção. Experiências conduzidas em outros espaços podem ser moldadas ao mercado regional, mas é preciso conhecer demandas e sensibilizar o empresariado para diferenciais que a música ao vivo agrega, os quais poderão se reverter em público, reconhecimento e entrada de recursos.

Converso muito com os donos de casa que eu vou tocar, mas eles têm sócios. Às vezes tem um cara lá dentro que quer a música. Mas tem o outro que não, que quer o financeiro: ‘tá muito músico, que é isso? Não, um duo aí, coloca voz e violão, um cara que faz as duas coisas’. Aí fica aquela cultura de voz e violão se perpetuando na cidade. O cara toca pelo couvert, pra ele tá bom (C12).

Chama atenção a observação feita por C12 de que só músicos não conseguem articulação suficiente para negócios deste porte. Se aos músicos falta o preparo para o “mundo dos negócios”, é preciso trabalhar com profissionais de outras áreas. Por sua vez, C12 demonstra conhecimento do seu métier, sua experiência em outros espaços e sua percepção sobre as características do público de Brasília, o qual poderia apreciar tal empreendimento.

Brasília tem um mercado maravilhoso [...] Pessoas que vêm pra cá que não têm família, que vêm a trabalho ou que ficam aqui quatro dias na semana. Eles não querem ficar no hotel. Eles se sentem sós, eles querem sair [...] O que a gente precisa aqui são bares ou casas noturnas que tenham um grande balcão, porque no balcão a pessoa pode sentar sozinha ali, como é em Nova York, como é em Londres. Essa visão o pessoal ainda não sacou aqui em Brasília [...] Aquela pessoa que vai sozinha pro lugar e não se sente deslocada por ficar

numa mesa sem ninguém. Não, o balcão acolhe [...] mas é aquela coisa, daquelas mesas de boteco, voz e violão. É isso, Brasília tem essa visão (C12).

C6 comenta que é preciso dar-se conta de novos nichos de trabalho, pesquisar demandas e compatibilizá-las com as competências que se tem.

Inovar, criar cursos percebendo o que a sociedade quer [...] Fazer um curso só pra quem quer (algo específico) [...] Como já vi em algumas escolas particulares, música pra bebê, música pra criança, uma coisa que você não vai achar com muita especialização e a pessoa que tem um pouco mais vai abrir um curso desses. Ou classes de apreciação musical. As pessoas têm muito interesse, quem não é da música também. Classes de canto pra MPB [...] Tem que descobrir o filão, perceber que não tem gente fazendo aquilo, que ela poderia fazer de uma forma satisfatória e vender aquilo (C6).

Promover o próprio trabalho é uma condição necessária e que pode ser desenvolvida.

Já vi aluno que nem era tão talentoso assim se promovendo de uma forma tão boa que ganhava dinheiro com isso. Então não é realmente o tamanho do talento. É o tamanho das condições que a pessoa tem, com certo conhecimento que nem precisa ser tão grande assim, de passar credibilidade pras outras pessoas comprarem o que ele está falando ali, o que ele tá vendendo e que é, muitas vezes, ele mesmo (C6).

A reflexão sobre a necessidade de distintos profissionais para concretizar o trabalho do instrumentista leva C6 a mencionar cursos que impactariam em toda a cadeia produtiva, na medida em que técnicos cuidassem de outras atividades relacionadas à realização performática.

Por exemplo, (se) eu quero fazer um projeto cultural, eu vou achar alguém que saiba fazer isso. É assessoria. Formação especializada de agentes culturais, de produtores culturais [...] A gente vai querer se preocupar com o tocar, e a gente quer que o aluno toque. Se ele vai precisar de alguma assessoria legal pra alguma coisa, preencher formulários e saber da burocracia daquilo, não sei também se é papel nosso. Eu acho que tem gente pra isso [...] A gente devia se preocupar com o que a gente faz, que é fazer arte, fazer música, e ter gente competente pra assessorar toda essa infra que precisaria pra você chegar e tocar. Talvez um curso técnico de agente cultural, seria a solução. Tem demanda, e talvez o mercado seria mudado se existissem essas pessoas (C6).

C20 fala de maneiras inovadoras de trabalhar, conjugando música e outras Artes, embora não veja necessidade de desenvolver competências específicas para isto com o alunado. Em centros maiores, egressos têm atuação plural para obter melhor renda, havendo trabalhos com participações criativas, menos tradicionais.

Talvez o mercado de trabalho mude e, de certa forma, se teria essa situação em que o aluno precise ter [outras competências]. Existem (iniciativas novas), mas é pouco. Por exemplo, tem aquele grupo, Patubatê. Começou aqui na escola e agora já é um trabalho comercial [...] Talvez com teatro, mas é que Brasília não tem um mercado tão grande, esse é o problema. Em São Paulo, vários alunos nossos que estão lá se viram. Toca numa orquestra, não ganha tão bem, faz trabalho em peças de teatro, às vezes dá aula numa academia que já tem percussão. Tem outro mercado, bem maior, fazer coisas diferentes, num campo mais criativo mesmo, sem ser necessariamente tradicional (C20).

Embora C20 não veja possibilidades de inserção no mercado além das já elencadas, reconhece que o uso de criatividade pode levar a eventuais trabalhos. Há necessidade de políticas culturais para o setor e as vincule a momentos econômicos favoráveis. A docência é novamente sinalizada como alternativa laborativa.

Política cultural tá no bojo de tudo. A última coisa, parece, que acontece, é a parte cultural. Quando [...] tá com dinheiro sobrando, aí começa a pensar: 'vamos fazer uma orquestra nessa cidadezinha, montar uma banda'. [...] nossa área depende muito de políticas culturais já definidas, já implantadas [...] É política cultural mesmo, que algumas cidades maiores têm já. Mesmo assim, são poucas orquestras [...] Só a Inglaterra deve ter umas trezentas, quatrocentas, por aí. A diferença é muito grande. Pro mercado realmente crescer, eu não vejo (como). Pode acontecer como esses meninos fizeram [...] Alguém ter outra ideia, coisas muito esporádicas, dependentes mais de uma visão particular, artística, do que o mercado ter necessidade de que exista isso [...] Na verdade, o ganha-pão mesmo é trabalhar na universidade, escola de música e tocar em algum grupo estável. O resto é eventual. Existe, mas é eventual (C20).

Para E5, as instituições formativas deveriam também se preocupar com espaços de trabalho remunerados e sua sustentabilidade. Dadas as restrições locais para absorção de técnicos instrumentistas em nível médio, esta seria uma maneira de ampliar colocações. É preciso criar um mercado de trabalho, o que poderia ser feito alterando algumas iniciativas já existentes.

Quando se fala de escola aqui, a gente pensa na Escola de Música. Tem mais algumas como os Institutos que têm cursos técnicos. (Poderia) ter mais grupos profissionais na cidade pra absorver as pessoas que fazem esses cursos técnicos. As próprias escolas e a Universidade de Brasília poderiam fomentar mais os grupos e talvez até a sustentabilidade dos que já existem. Porque há várias orquestras vinculadas às instituições, mas as pessoas participam de forma voluntária [...] Acho que às vezes precisa de incentivo no mercado de trabalho (E5).

E4 considera haver um mercado promissor para dar aulas na região. É fundamental, segundo o empregador, que teoria e prática musicais estejam associadas. O contratado que apresentar características empreendedoras poderá se desenvolver na empresa, descobrir novos espaços, repensar o ensino dado e criar novos modelos de atendimento.

A gente tem o curso de Excelência do Professor. O professor entra aqui. Em todas as unidades da rede a gente passa uma manhã, mostrando a importância dele ser professor, mostrando chances dele poder crescer, dele ser um empreendedor. Ele pode fazer métodos pra escola, criar turmas, dar aulas de Práticas de Conjunto, aulas em grupo, fazer workshops pra ter uma renda melhor [...] A gente quer muito a teoria na prática. A gente tem muito campo pra isso, um campo muito legal aqui em Brasília (E4).

Para obter bons resultados no mercado de trabalho, dedicação, bom atendimento ao cliente e atualização contínua são recomendados por E2, o que inclui uso das TICs, especialmente para aqueles que estão em início de carreira.

Tá chegando? É se dedicar bastante ao que está fazendo, ter tempo pra atender bem, porque isso é essencial em qualquer negócio. A gente nunca para de estudar, músico nunca para de estudar, então continuar estudando bastante. E realmente entender mais de tecnologia porque isso te facilita a vida, te encurta o caminho, mil por cento (E2).

Pensar sobre Economia Criativa e o que suas abordagens trazem à produção musical levou E1 a constatar que já desenvolve esta perspectiva de longa data. Geração de empregos, concatenação de oportunidades no mercado local, aproveitamento de recursos para criação de novos nichos, especialmente na música instrumental erudita, é o que tem feito.

Depois que veio esta moda da Economia Criativa, eu disse: eu tenho que fazer isto. Aí eu pensei: caramba, eu tenho é que valorizar o que eu faço. O número de pessoas que eu envolvo, pra ter qualidade, pra produzir isto, gerando emprego, passando e gerando dinheiro, isto é Economia Criativa. Toda entrevista que dou, que eu falo da ficha técnica: “olha o que é Economia Criativa, olha o tanto de pessoas que estão envolvidas em um projeto que a gente apresenta em quarenta minutos” (E1).

A procura por fomento envolve processos complexos e por vezes morosos. É preciso arregimentar documentação, planilhas, comprovações de custos e de gastos, conhecer trâmites e legislação sobre incentivo fiscal. Atuar nas duas frentes, governamental e iniciativa privada, é parte desta articulação para captação do necessário às produções que realiza. Contatos são essenciais para concretizar iniciativas. Patrocínios são fundamentais para o segmento instrumental erudito, uma vez que apenas o montante obtido em bilheteria não cobre os custos.

O MinC só te dá a carta de endosso pra renúncia fiscal. Se você não tem contatos, você não consegue efetivar nada [...] Você tem um trabalho imenso ao fazer a proposta [...] Você apresenta muita coisa, pode buscar e reaproveitar [...] Dá uma preguiça mesmo, o FAC. Ou faz ou não consegue. No meu segmento, que é música instrumental e erudita, eu não consigo bilheteria (E1).

É preciso expandir os nichos de trabalho existentes e tentar reconfigurar o mercado. Há espaços a serem descobertos e outros já conhecidos que requerem investimento. Conhecer as características do público e da clientela é tão importante quanto inovar. O empreendedorismo é trazido pelos atores como forma de pensar oportunidades de trabalho e como ferramenta para influir no mercado regional. Faltam profissionais da área de apoio a espetáculos, técnicos capacitados em gerenciamento, logística e produção aplicados à música.

Pensar o mercado de trabalho brasileiro sob a abordagem da Economia Criativa implica redimensionar articulações no setor, entender que fomento e patrocínio fazem parte da sobrevivência na área, especialmente no segmento erudito, mas que há mudanças possíveis e urgentes que passam por outras trajetórias, pela negociação com o empresariado e instituições para aportes de recursos, parcerias e novas qualificações. Integrar distintas manifestações artísticas, propor usos inusitados

do que se conhece, pesquisar demandas locais e o que se faz em outros centros urbanos são passos mínimos para viabilizar inserções laborativas.

Dedicação ao que se faz, atualização e estudos constantes, conhecimento e uso das TICs são alguns requisitos trazidos pelos entrevistados para auxiliar o técnico instrumentista a adentrar o mercado de trabalho. É preciso tocar bem, mas também conhecer a realidade em que se pretende atuar e direcionar-se a ela em todos os seus esforços. Neste contexto, dar aulas, atuar em grupos e inovar performances parecem ser atividades mais exequíveis.

Repensar a educação profissional em instrumento musical: ponderações

A formação técnica em instrumento em nível médio é revista G1 como alternativa para melhorar a qualidade dos demais níveis dos cursos de música. Mesmo que a preparação técnica do instrumentista em nível médio seja satisfatória, ainda se tem o entendimento de que a formação profissional é conectada ao seguimento de estudos, especialmente no caso da docência.

No Brasil todo a ideia é de se fazer inserção do músico na profissão em nível médio mesmo. Não é que ele não possa ter [...] uma educação pra prosseguimento em nível superior, mas a ideia não é essa, não. Por exemplo, aqui no DF nós estamos planejando a criação do curso superior de artes, [...] a Faculdade Superior de Artes, para a formação de professores para a inserção da música nas escolas, e também pra fornecer professores para a Escola de Música e para as futuras outras escolas de música da Rede (G1).

No entender de G1, conflitos profissionais sobre a identidade do músico-professor, longamente debatidos na literatura (ARRUDA, 2009), seriam atenuados se a formação instrumental técnica de nível médio ocorresse para todos os que venham a atuar como docentes em música. Este requisito fortaleceria o ensino técnico em música.

A pessoa teria que fazer um curso de licenciatura em música ou em instrumento mesmo tendo como pré-requisito uma prova de instrumento. Então a gente sairia um pouco daquela discussão: professor de música tem ou não que saber tocar um instrumento e quem sabe tocar um instrumento automaticamente é professor ou não? A gente sairia dessa discussão. Nós entendemos que todos precisam saber tocar um instrumento, ainda mais se existe curso técnico, todo um esforço aí pra se investir na música. Então a ideia seria exigir que um futuro professor da Rede soubesse tocar com uma certa suficiência, de nível de vestibular, um vestibular alto se todos fossem egressos de um curso técnico [...] e aí todos seriam instrumentistas em princípio. Isso viria a reforçar a importância do ensino técnico (G1).

As previsões orçamentárias para manter os cursos técnicos e a própria escola passam pelos crivos da sua mantenedora, entre eles a projeção do custo por aluno em cursos instrumentais cujo atendimento chega a ser de um aluno por horário por professor, especialmente nas fases finais de formação instrumental. A ideia de que um aluno dos cursos iniciais custe menos à instituição revela-se falaciosa na medida em que este utiliza os mesmos recursos que os alunos do técnico. O ensino especializado

de música, sob este enfoque, é dispendioso e seu retorno pouco entendido sob a ótica da rentabilidade e da colocação imediata no mercado.

O dinheiro que a escola recebe é baseado num custo por aluno que é um levantamento fictício [...], porque não tem uma tabela exatamente de levantamento de custo porque nós somos totalmente subsidiados. É claro que isso tudo alguém paga e isto custa, mas na verdade o cálculo do que nós precisamos pra manter um aluno não tem relação final com o que nós recebemos [...] Se aumentar alunos na escola, receberemos mais dinheiro, e no técnico mais do que no básico. Supostamente, com um aluno do básico se gastaria menos do que no técnico, mas isso não é verdade. Isso é uma norma (G1).

A fala do gestor revela que predominam mais estimativas do que conhecimento real das necessidades da escola.

[...] Então, se colocasse mais aluno no técnico, teria mais verba. Não quer dizer que esse aluno na música custe mais. Tanto é que os auditores viram a nossa escola, viram as nossas estatísticas e lutaram para que a nossa verba fosse aumentada porque estão vendo que os alunos da formação inicial não custam menos do que os do técnico e as necessidades nossas são prementes, imediatas (G1).

Pondera-se que contar com uma instrumentoteca aparelhada ao longo de décadas, objetivando empréstimo aos alunos que não possuem instrumentos para as práticas, implica buscar constantemente recursos para reparos e reposição de artefatos que se desgastam inexoravelmente, a exemplo de encordoamentos, crina para arcos e jogos de sapatilhas para instrumentos de sopro, além da mão de obra altamente especializada que tal manutenção implica. Tome-se como referência o adicional que as orquestras profissionais pagam a seus músicos para estes fins.

A ausência de recursos obriga professores, muitas vezes, a assumirem papel de luthiers improvisados, sob pena de não conseguirem dar aulas a seus alunos por falta de instrumentos em condições de uso. Frente ao alto custo de vários destes instrumentos, a situação da escola é extremamente delicada. Segundo Hoffmann (2013), a busca por recursos conduziu o CEP-EMB ao PROEP ao final da década de 90. Atualmente a instituição integra o Programa Brasil Profissionalizado. O desconhecimento dos custos reais da educação profissional em instrumento musical pela mantenedora precisa ser resolvido, de forma a compatibilizar destinação e verbas que em outros cursos não encontram pareamento, sendo esta mais uma das especificidades da área.

Existem cálculos [...] de distribuição da verba destinada ao sustento das escolas, se inventam um monte de critérios, mas não exatamente pelo custo da formação de um profissional. Tanto é que o dinheiro que nós recebemos não dá pra comprar todo o material que nós precisamos, de instrumento e tudo. Estão fazendo licitação a parte, com verba a parte. Essa verba que a gente tem seria só de manutenção (G1).

Foi sinalizada ao longo das entrevistas necessidade de mudanças nos cursos técnicos em instrumento em nível médio para reorganizar e integrar demandas, tempos formativos e mercado de trabalho efetivo. Não bastam revisões curriculares e novas disciplinas, inclusão de empreendedorismo, ética e TICs, quando a própria estrutura da educação profissional parece não compreender a diversidade e a natureza da formação artística e musical. É preciso um novo arcabouço que prepare docentes para este estrato formativo, mas também para a Educação Básica regular com consistência.

As idiossincrasias da duplicidade de papéis profissionais exercidos pelos professores-músicos poderiam ser contornadas na medida em que todos os interessados em tal função dispusessem de uma educação técnica em instrumento em nível médio, na visão de G1. Licenciaturas específicas para as áreas instrumentais, desde que bem articuladas, sanariam muitas das lacunas existentes na formação docente, como assinalaram coordenadores.

Recursos específicos são necessários à manutenção e à expansão do ensino técnico em música e em instrumentos musicais, diferenciando-o das demais áreas técnicas também neste tocante. A construção de uma rede de escolas especializadas que atenda toda Brasília e seu entorno é desejo da comunidade, especialmente dos que almejam profissionalizar-se em música, como detectado na pesquisa exploratória.

3.5.4.6 Ser profissional

A dificuldade em delimitar um músico profissional, remetendo-se ao universo do instrumentista, perpassa várias colocações. Alguns atores estabelecem critérios para demarcação, outros trazem situações que mostram a dubiedade das concepções sobre profissionalização em música. Nesta escala de imprecisões, os quesitos competência, reconhecimento e remuneração parecem andar juntos.

Tem que estar trabalhando com música essencialmente. Pode até estar fazendo eventualmente algumas coisinhas aqui e ali, tocando em casamento, mas isso, pra mim, não [caracteriza um profissional]. Difícil dizer isso (C20).

C20 entende que tocar em casamentos, atividade do mercado de eventos bastante desenvolvido na região, não lhe parece suficiente para enquadrar um instrumentista como profissional, caso seja atividade eventual, como no caso dos alunos que participam por sua indicação. Obtenção de renda e domínio técnico que gere reconhecimento são critérios de profissionalização para a maior parte dos coordenadores, com divergências quanto à exclusividade no exercício do trabalho.

Nunca pensei sobre isso, mas acho que quando ele realmente tem um trabalho profissional com certa frequência, consolidado. Ou que aquilo traga uma renda razoável, mesmo que ele não viva daquilo. Que as pessoas saibam que

mesmo que ele não esteja vivendo daquilo, podem chamá-lo pra fazer os trabalhos, que dá conta do recado (C20).

Para alguns coordenadores, a prioridade no exercício profissional é mais contundente que o domínio técnico do instrumento.

É o que vive da música, aquele que dando aula ou tocando, vive da música. Eu não considero músico o que vive de outra coisa. Um músico, um grande instrumentista, pessoas que estudam. Lembra do fulano? Já fez alguns concertos, mas ele é médico, cientista. Não é músico, apesar de tocar muito mais do que eu. Toca absurdamente, mas é daquelas pessoas polivalentes e seguiu por outro caminho (C19).

O reconhecimento dos pares e do público tem mais peso do que as certificações e mesmo do que a remuneração. No entender de C14, o nível de desempenho é observável e referencia um escalonamento na profissionalização.

Eu acho que é no respeito das outras pessoas [...] Entra muito do próprio professor, porque tem alunos na escola que já são profissionais, vários. O diploma não é o que vai caracterizar ele, não é. Porque inclusive ele pode até ter o diploma e não ser considerado profissional. Eu acho que o que tem caracterizado é a própria atuação dele, como as pessoas veem esse aluno, ex-aluno, atuando [...] Acho que as pessoas pensam mais [...] 'ele tem um nível profissional', e não como 'ele é um profissional'. Porque na música o trabalho é bem observável, em situações bem claras de apresentação. Pode até não estar recebendo, mas as pessoas julgam em um nível profissional [...] Até mesmo saindo de uma graduação ele pode sair sem um nível profissional (C14).

Depreende-se que a visão do professor sobre o desenvolvimento dos alunos e a atuação dos egressos pode ser decisiva ao referenciar que já estão em nível profissional. É o desempenho que mensura a profissionalização, seja o músico certificado ou não, uma vez que o diploma em si não assegura tal desempenho.

Ser ou não profissional em música é questão pouco delimitada, sem regras claras inclusive para os que exercem esse *métier*. O divisor pode estar na remuneração, mas também nas competências técnicas evidenciadas pelo instrumentista, que revelam um “nível profissional”, reconhecido entre os pares.

Faz muito sentido isso, receber e ser profissional, apesar de que tem gente que faz isso e não é da música mesmo, que toca... Acabei de dar aula pra um aluno que trabalha no Tribunal de Contas e toca na noite, ganha lá o cachê dele. Ele é profissional da música? Realmente, é uma pergunta que... Mas eu acho que ele já está num nível profissional, porque ele já está tocando muito bem (C13).

Dominar tecnicamente o instrumento é pré-requisito para iniciar trabalhos e carreira, o que pode acontecer ainda nos cursos técnicos de nível médio, mas a formação do músico é continuada e dinâmica.

Quando ele começa a ter um certo nível de desenvoltura no instrumento, já possibilita que ele se torne um profissional. Agora, eu sou formado em música, eu sou mestre em música e eu sou um aluno, até hoje. Então, eu aprendo muito não só com meus alunos, mas também com professores mais experientes, não só didaticamente, mas musicalmente. Não é uma coisa estagnada, jamais (C5).

É difícil precisar quando o aluno ou egresso assume o status profissional, uma vez que os critérios são pouco definidos, o ingresso no mercado é precoce e podem faltar comparativos de desempenho entre os próprios alunos.

Eu não sei se existe esse ponto de virada, quando o aluno se torna profissional. Muitas vezes... alunos muito iniciantes, alunos com uma formação ainda muito irrisória, por estar ganhando cachê, se acham profissionais. Não é o demarcador. Não pode ser (C6).

C6 aponta a falta de referência prática e efetiva para que os alunos se balizem, o que é mais difícil de ocorrer em espaços formativos que tenham seu ensino verticalizado, incluindo graduações.

Não é porque você ganha dinheiro com aquilo que você é profissional daquilo. Deve ter um parâmetro mais qualitativo... Eu lembro muito dos Estados Unidos, que aluno de graduação sabia... que estava num nível que ele não podia falar muito ainda... porque não tinha ainda adquirido a experiência que ele via nos outros (C6).

Tais colocações convergem para as diferenciações entre música e outras áreas de conhecimento, as quais possuem delimitações profissionais mais perceptíveis. A remuneração não é o critério para ser profissional, segundo C6, já que tal critério deve ser mais qualitativo. Falta o entendimento de que o curso técnico em instrumento em nível médio é início de um trajeto formativo complexo e longo, mesmo que o aluno se desenvolva otimamente.

É a contextualização desse aluno por parte dos professores e da própria escola, que é uma formação inicial do músico. Pode não ser pro analista de sistema, pro técnico em informática, pro técnico em enfermagem, mas pro músico, isso ainda é muito elementar, por melhor que ele esteja tocando naquele nível (C6).

Um músico profissional é definido por convenções teóricas e práticas, correspondendo às primeiras, as certificações, e às segundas, um desempenho ao instrumento correspondente ao exercício dos profissionais.

Na teoria, é um papel. Um músico profissional é o sujeito que termina um curso técnico e/ou um curso de graduação. Na prática, é aquele músico que tem condições de tocar com outros profissionais que já estão no mercado há muito tempo e no mesmo nível ou num nível muito parecido. Têm condições de ir pro palco, e não compromete o trabalho duma orquestra profissional. É chamado pra fazer uma gig num grupo, um evento, vai lá, senta, toca e vai embora, não compromete (C2).

A remuneração é consequência deste nível atingido, que precisa passar pelo reconhecimento público.

Quanto melhor o profissional, mais alto ele pode cobrar pelo serviço dele. E isso aí só vem... com o tempo mesmo e com o reconhecimento da qualidade do trabalho dele... A remuneração vem através da qualidade que ele pode apresentar pro trabalho (C2).

Há transições para tornar-se profissional, e dentre elas destaca-se o desenvolvimento da autonomia.

Eu pessoalmente me considero aluna até hoje... Me senti profissional a primeira vez quando eu encarei toda a responsabilidade de algum concerto. Tive que fazer o planejamento do repertório, tive que fazer arranjo quando era o caso, tive que preparar toda essa parte logística, programa, tudo isso. Aí você vê: "não, agora eu sou profissional porque eu não tenho ninguém tomando conta de mim" (C7).

Manter as habilidades necessárias ao tocar requer um equilíbrio a ser atingido frente à polivalência presente na profissão. Ressalta-se o aprendizado contínuo, sintonizado às práticas de manutenção das técnicas instrumentais.

Nosso trabalho é ser músico, não é ser divulgador de eventos, promotor, não é nossa função. Então pelo lado da técnica musical, até hoje eu sou aluna, mas pela minha postura fora... Eu sei o que tenho que fazer além de estar com a técnica do instrumento em dia (C7).

C7 contrapõe as funções do instrumentista e do produtor ou do empreendedor, chamando a atenção para o que o constitui como músico, por mais que precise adentrar divulgação e infraestrutura necessárias para suas atividades.

Se você não está bem na técnica pra poder dar uma pausa e cuidar dessa parte de logística, de administração, aí a técnica vai ficando para trás. Aí você pode estar profissional, mas com o tempo você deixa de ser profissional (C7).

Ter noção do todo intrincado de produção e conhecimentos além das técnicas instrumentais são desafios que não podem sobrepujar a função central do músico, sob risco de prejudicar o que deveria promover, seu próprio trabalho. Desta forma, é preciso conjugar desempenho e carreira.

Para C7, ser músico profissional resulta em competência instrumental somada à postura profissional, sistematizadas nas atividades realizadas. Enfatiza a responsabilidade que o profissional precisa ter em seus compromissos, sendo este um grande divisor de águas no processo de profissionalização.

É aquele que toca bem, que tá com a sua técnica em dia e que tem a postura profissional necessária, que é ter a responsabilidade de horários, no mínimo, ter a responsabilidade de planejamento e de administração da sua profissão (C7).

Seja qual for a atividade laborativa desempenhada pelo egresso, competência e responsabilidade precisam somar-se. Assiduidade aos compromissos assumidos e respeito aos horários marcados são temas recorrentes como indício de profissionalização.

É uma pessoa que é responsável, responsável mesmo. Assíduo, pontual; 'ah, mais isso é necessário em todas as profissões'. Mas parece que na área de música isso é negligenciado, e isso também faz parte, de arrochar o aluno: você faltou o ensaio geral, você não vai participar'. Porque é assim no mercado de trabalho. Então quando ele é pontual, quando é assíduo, quando ele estuda,

quando ele chega tocando suas peças numa gravação... Se o músico chega com uma parte capenga, ele é dispensado. Ele é profissional quando você pode contar com ele, mesmo, 100% (C9).

Ter responsabilidade e arcar com as exigências da profissão são fundamentais para tornar-se um profissional, além da pontualidade e o atendimento à hierarquia no ambiente das atividades de conjunto.

O que caracteriza um músico profissional é ele chegar antes da hora do ensaio, é ele tocar bem as notas. Numa orquestra, que ele obedeça aos comandos do maestro, que obedeça a uma hierarquia, essa é uma questão de profissionalismo. Abrange... a parte ética que é esse negócio de chegar no horário, antes do horário na verdade, pra no horário que está marcado começar... Eu vejo que músicos, mesmo que tenham o título de profissionais, não tem esse hábito no Brasil e isso é muito complicado (C15).

Nas diferentes inserções possíveis, a responsabilidade e o comprometimento estão presentes, mesmo que a escola não prepare diretamente o aluno para alguma atividade, como no caso do ensino instrumental.

Como professor, quando ele prepara suas aulas... A escola não é de formação pra docência, mas a realidade é que a primeira oportunidade que o aluno tem, mesmo estudando ainda no curso técnico, é a docência. Então ele é profissional quando, acima de tudo, ele é responsável com aquele trabalho que ele faz. Seja uma gravação, um cachê, não falta ensaios, ele é pontual; quando ele cumpre o que é combinado. E, fora isso, está com as partes estudadas. Ser músico profissional é ter comprometimento. Se não tiver, não dura no mercado, não é só a questão econômica (C8).

A remuneração não é o delimitador da profissionalização segundo C5 que, ao questionar tal baliza, referencia nomes tradicionais da música brasileira. A remuneração é desejada, mas sua ausência não impossibilita caracterizar o músico profissional.

Pixinguinha, um músico extremamente talentoso, formador do nosso pedaço... Ele tocou várias vezes de graça, várias vezes por alguma comida, desde novo... A gente não vê esse retorno financeiro. Paralelo a isso, nós temos o Jacó do Bandolim, que a vida inteira teve outra profissão... escritor da polícia. O ganha-pão dele sempre foi esse. E o requinte, todo o trabalho, toda a dedicação... Então o Jacó não seria profissional e o Pixinguinha, sim? Isso é difícil da gente afirmar, se é uma questão financeira só (C5).

Ser profissional não se restringe ao virtuosismo instrumental ou ao percebimento pelo trabalho realizado, mas reside no domínio técnico da linguagem e na aplicação dos conhecimentos adquiridos para de fato interpretar um repertório específico.

O músico profissional, ele tem que tocar o repertório básico do instrumento dele, dominar aquilo, já ter passado por aquilo... que ele seja capaz de tocar e também fazer algum tipo de inserção naquilo que já é antigo. Alguma coisa dele, alguma interpretação... porque ele não vai só repetir coisas que alguém tá fazendo... um concerto de formatura, o professor fala: "você respira aqui, aqui você faz essa ligadura". E o profissional, a partir do momento que ele consegue caminhar com as próprias pernas, fala: "não, aqui eu vou fazer dessa maneira, por essa razão ou outra" (C3).

Frentes laborativas diversas requerem competências distintas. A falta de algumas destas não impede o seguimento de carreira, caso o músico desenvolva outras afinadas com as demandas e seja reconhecido por sua produção, por suas características como instrumentista.

[Ser profissional] é muito relativo mesmo porque, na música, às vezes você é um tipo de profissional que não se adequa a um determinado nicho do mercado. Mas você tem qualidades e consegue encontrar o seu nicho de trabalho. Pode ter músico que não tenha leitura boa. Ele vai ser músico de orquestra? Provavelmente não. Vai ser músico de estúdio, que chega lá e tem que ler uma partitura nova? Provavelmente não. Mas de repente é um bom cantor, toca um bom violão, tem algum conhecimento prático de harmonia..., faz canções, acaba caindo no mercado aí como compositor. Esse tipo de coisa acontece, então é difícil a gente saber (C9).

Tem-se que ser profissional compreende uma gama de ações com música, o que remete a formações apropriadas para diferentes trabalhos, conectadas aos interesses do próprio aluno. Quando o aluno se torna profissional é pergunta de respostas reticentes porque as variáveis são múltiplas, entre elas o contexto de trabalho e o nível de exigência da performance do instrumentista.

A gente procura formar o aluno em tudo que ele possa vir a precisar no mercado de trabalho, mas quando ele está pronto, é um pouco difícil... determinar. Às vezes tem cara que talvez não entrasse nem numa prova do técnico, mas lá fora ele tem o seu valor, consegue encontrar o seu nicho de trabalho (C9).

Formar um músico profissional implica desenvolver domínios técnicos complementares que podem ser decisivos para a inserção laboral. Uma pluralidade formativa consistente pode favorecer leques de atuação, o que deveria ser repensado na educação formal.

Eu vejo muito o pessoal do popular, que é bem diferente do erudito, da minha área, mas no popular tem um pessoal que se você precisa de um trabalho X, você fala assim: 'toma aqui o CD', o cara vai e tira e toca. Ele já chega no ensaio com o negócio assim, decorado... Competências de música, que estão ligadas a essas atuações... Você ter uma leitura à primeira vista muito boa é algo que te destaca, por exemplo. Você pode ser chamado no mesmo dia e arrumar trabalho, assim: 'fulano não pode ir, você pode ir? Beleza': trabalho. Tem outras coisas pra quem é mais empreendedor, na área de música de eventos, como... você saber fazer arranjos simples. Mas eu penso sempre na formação, não sei se é porque eu também tive uma formação muito variada e eu acho que isso é o diferencial (C14).

Tocar com os já profissionais, desde que se tenha competência para tal, pode ser um rito de passagem para o novo status pretendido.

É uma coisa bem pessoal... Num bar que eu chego, quem tava lá tocando? Era o meu professor. E aí eu fiquei nervoso, mas já foi anunciado: "A presença do..., vai dar uma canja com a gente"... Minha mão começou a tremer. E aí eu pensei: "eu estou aqui, eu vou ficar nervoso e vou lá passar vergonha, ou eu relaxo, vou lá e faço o que eu sei fazer" (C18).

C18 pontua que ser músico profissional é questão de natureza subjetiva, da percepção do sujeito sobre seu desempenho. Entender-se como profissional não é sinônimo de término de caminho formativo, mas uma aceitação de que se aprende enquanto durar o trajeto profissional. Não há delimitação clara acerca da profissionalização em música, embora o saber-fazer seja critério implícito.

Quando eu toquei na frente do meu professor e eu não fiquei nervoso e pensei “eu estou aqui, eu também sou um de vocês aqui tocando”, foi a partir desse momento que eu me senti seguro pra ir atrás de trabalhos remunerados... Mas é uma linha muito difícil de determinar. Até hoje eu sou aluno e sou professor, então é muito difícil determinar (C18).

A postura profissional deveria ser ensinada, uma vez que o instrumentista responde como contratado e pelas condições de seu instrumento para uso.

O profissionalismo vem dessa parte ética, de obedecer hierarquia, o horário, estudar as partes se foram dadas anteriormente. Se o seu instrumento está com um problema, você corre atrás de resolver aquilo pra poder estar lá no ponto de tocar. Se você está doente, dá um jeito, se você não vai poder tocar, chama outra pessoa que tenha capacidade pra estar no seu lugar e te substituir. Esse tipo de coisa (C15).

Tornar-se músico profissional requer dedicação e continuidade de estudos, disciplina e empenho no próprio desenvolvimento, na agenda de compromissos assumidos. Para C15, a falta de uma cultura profissional no meio musical, traduzida em atrasos frequentes, poderia ser revertida por meio da educação.

O músico durante a sua formação tinha que ser ensinado a ser profissional... Parte técnica de estudo e de tocar é uma questão que o aluno realmente tem que sentar e estudar no lar... estar com a técnica em dia. Mas, isso é uma questão particular. Agora, a questão do profissionalismo, de ter ética, de ter respeito, de chegar no horário, isso é uma questão que tem que ser aprendida e tem que ser ensinada, também... As pessoas parecem que não estão nem aí pra isso, que isso não é importante. (Esta cultura) tem que ser mudada muito cedo (C15).

O comprometimento com o que se faz, com a qualidade e a seriedade que se traduzem em postura profissional, é a caracterização maior para o profissionalismo, importando mais do que a própria remuneração da atividade, no entender de C5:

Eu acho que o professor e o músico, eles dependem de uma postura pra se tornarem profissionais no que fazem. Se faz com descaso, se não tem uma dedicação, uma atitude profissional, seriedade, ética, moral... Isso vale mais do que se eu vivo só de musica ou não (C5).

Ser músico profissional é um somatório de competências, sendo o domínio técnico e da linguagem musical núcleo central da caracterização profissional. Na performance, no momento de se fazer música publicamente, o uso de tais ferramentas precisa ser canalizado.

Acho que características seriam: conhecimento profundo do que faz, conhecimento estilístico e prático, ou seja, além do domínio teórico e técnico do instrumento, ele tem um domínio de performance e sabe das relações entre os

instrumentos. E a relação interpessoal... porque isso influencia às vezes mais do que o tocar (C12).

Este momento único embebe-se nas relações de trabalho e do grupo musical, no contato com a audiência e com todas as instâncias que o tornam possível. Fazer música se coloca como processo coletivo, mesmo que esteja apenas um instrumentista no palco. Para que este entremeado se estabeleça a contento, é preciso relações interpessoais favoráveis.

A relação que você tem com o grupo, a sua maneira de se portar e de interagir musicalmente, às vezes conta mais que a sua proficiência no instrumento. Porque às vezes tem cara que toca barbaridade, mas ninguém quer aquela cara porque é um gênio difícil, é um cara que só toca pra ele, que o instrumento dele é que tem que aparecer. Então às vezes isso tudo vai em detrimento do que o coletivo quer (C12).

De forma semelhante, E1 considera que ser profissional passa pela forma de se relacionar no trabalho, o impacta nas escolhas para parcerias e em oportunidades.

Se a pessoa não é maleável, não percebe que não tá agradando, insiste, tumultua o grupo inteiro, o clima é intenso, é pesado. Se fica constrangedor pra alguém, o grupo inteiro se contamina, entendeu? Nossos músicos que estão com os famosos falam: tocar com fulano é horrível, porque o ambiente, você não quer conviver com aquele grupo, você toca e quer ir embora. Já com sicrano é uma delícia. Em qualquer ambiente, né, a questão precisa ser tratada (E1).

G1 pondera sobre as dificuldades que a delimitação da profissão de músico apresenta por ser plural e existir, em muitos casos, na informalidade.

O que é que ser músico profissional? Isso realmente é uma coisa estranha porque deveria ser aquele que vive daquilo, ele tem um sustento, uma profissão. A música tem tantos vieses que você não pode dizer exatamente o que faz um profissional da música, mas, viver disso - é o que se fala... Pagar suas contas mensais com atividade de música. Isso seria enfim o objetivo da profissão do músico. Quantos de nós fazemos isso? (G1).

O gestor se coloca como professor de música, sendo a atividade de tocar um complemento à renda que auferir. Viver de música é o critério adotado para ser profissional da área.

Eu sou professor, eu ganho, eu dou aula de música. Eu sou músico? Sou, mas eu não vivo de tocar, eu até já paguei muita conta com o dinheiro, mas, eu não vivo disso. Um recitalista, ou o pessoal que vive tocando, o músico da noite (G1).

Ser músico traz seus desafios e em alguns nichos há mais problemas do que em outros. A falta de empregos e o predomínio das contratações informais levam G1 a considerar tal contexto quando da escolha para seguimento profissional. A música como complementação de ganhos reaparece como possibilidade.

O menino acabou conversando comigo e dizendo que o pai dele (que é músico) não queria que ele fizesse música se fosse pra viver disso. O pai dele falou: "você vai ter uma vida muito difícil". Ele conhece a vida do pai, sabe que o pai não tem dinheiro alguns meses por ano e o resto do ano tem dinheiro,

mas não tem um fixo. Ele estava inclinado a fazer vestibular pra outra coisa e ao mesmo tempo estudar música aqui como conhecimento e como complemento provável no futuro, uma profissão pra um ganho num trabalho sazonal... autônomo. Autônomo é o nome mais bonito pra dizer que você não tem emprego, mais ou menos isso. Microempreendedor, ou seja, você não come todo dia (G1).

G1 pondera que tal situação não é exclusiva da área musical, uma vez que sua formação original também não lhe trouxe colocação certa no mercado de trabalho. Aponta, portanto, para conjuntura econômica que não favorece empregos fixos e sim rotatividade e informalidade nos vínculos de trabalho.

É engraçado, eu, como gestor, dar um conselho desses... “olha, ouça seu pai”, ou: “a sociedade tá aí dando seus sinais, você precisa sobreviver independentemente do conhecimento que a música pode te dar”. Mas isso não só na música... Sei outras coisas, sei processamento de dados também, e eu não ganhei dinheiro com isso (G1).

Ser profissional, na maior parte das profissões reconhecidas, implica a existência de um organismo que agregue os trabalhadores do setor e lhes regule o fazer. No campo da música, ações neste sentido são tênues em efetividade e altamente questionadas pelos que seriam por elas beneficiados. Esta lacuna dificulta o entendimento das relações profissionais e da própria profissão.

As organizações de defesa do profissional, a Ordem dos Músicos, o Sindicato dos Músicos são entidades fracas, mesmo porque o próprio músico não busca esses órgãos, até os boicota. Com razão também, todo mundo engolindo todo mundo, então não tem benefício nenhum, por que se associar? O sindicato dos professores, com todos os seus vaivéns, levantou a nossa profissão em termos salariais. No DF é um sindicato forte, mas olha o tanto de professor que tem por aí. E o dos músicos não, é um sindicato fraquíssimo, a Ordem é fraquíssima (G1).

Sobre a profissão de músico, G1 traça uma classificação que, em sua opinião, historicamente se preserva quanto às relações de trabalho e papéis que o músico exerce. Sobre isto, pondera a existência de três colocações básicas em termos sociais e de remuneração, que passam por formas de contratação, vínculo empregatício ou sua ausência, assim como por relações de poder. Mudam nomes e épocas, mas as conformações de trabalho se mantêm:

O músico, historicamente, ainda não mudou muito. Tem três tipos de músico: o músico da rua que não pertence a ninguém, esse aí come de vez em quando... que é mais raro. Hoje em dia ele não tá tão na rua, mas eu chamaria de músico da rua esse que vive tocando em casamento aqui e ali, que dá uma aulinha particular em casa ou numa escolinha e ganha uma parte da parte do leão pra o dono da empresa. É esse que toca, que agencia, também ele é um músico da rua porque ele precisa de um salário fixo pra atravessar a virada do ano porque ninguém contrata... Aí tem o músico da igreja... Tem o da igreja que não recebe salário mais, na história recebia e eram poucos. Hoje tem muito músico de igreja. Parte do músico da rua tá dentro da igreja ganhando, comercializando os ofícios das igrejas que pagam... também trabalhamos para a igreja ainda, ainda que não seja exatamente a igreja que paga. Sai da rua um pouquinho, toca na igreja, depois volta pra rua. E nós temos o que nós somos aqui: nós somos músicos do rei. Nós trabalhamos pro rei. Os músicos do rei

hoje têm um emprego mais estável. Você faz concurso pra ser músico do rei e tem uma aposentadoria... Os reis hoje são eleitos... Nós fazemos o que o rei quer, tocamos a hora que ele quer, na hora que ele manda parar a gente para também, e a gente não dá opinião em nada. Porque a gente sabe que é muito bom ser músico do rei porque você come todo dia. A alternativa é a rua, e a rua, não é bom pra ninguém, não. Então essa é minha opinião, e essa opinião já falei pro governo em altas reuniões, já falei e é isso mesmo (G1).

Esta tipologia coloca três grandes nichos de trabalho: eventos e prestação de serviços como autônomo, serviços inclusive religiosos prestados como contribuição comunitária ou voluntariado em outras instituições, e Estado, sendo este último responsável por escolas e orquestras, corpos artísticos estáveis e docentes da área pública, que têm significativos custos orçamentários. G1 coloca a existência de uma acomodação face aos constrangimentos do mercado. Em um comparativo a outras profissões, o músico ainda não está suficientemente reconhecido, tampouco sua profissão estruturada, o que leva à exclusão social. Este contexto traz implicações quanto à falta de entendimento da profissão, levando a preconceitos que refletem uma sociedade pouco esclarecida e pouco instruída, o que se revela em outros tipos de discriminação.

Ser músico do rei ou músico da igreja ou da rua... isso você vai percebendo aos poucos. As pessoas normalmente se frustram nos seus objetivos... aí se acomodam ou se flagram nessas posições. Então a gente vê músico já mais velho, como eu mesmo nessa profissão aqui. Como músico do rei, eu tenho emprego. Ou outros mais velhos que eu, tocando na noite ainda... Eu não sei se é uma opção. Eu acho que não... É efeito ainda da exclusão social. Não estamos exatamente inseridos ainda. A gente não trabalha de oito ao meio-dia, de duas às seis, não. Não tá estruturado, não... A discriminação que existe em volta disso tem todo o tipo de análise que se possa fazer. Não é tida exatamente como uma profissão, ainda não, é uma atividade 'espúria'... Pra ser músico, 'é uma pessoa que não deu pra nada'... Isso é um reflexo de um tipo de sociedade que (quanto) menos informada, mais pensa assim. Outros fenômenos estão associados a isso também. Há exclusão por questões de gênero, de sexualidade [...] Essas coisas estão relacionadas (G1).

O gestor G1 ressalta que, apesar de outros países com maior tradição no ensino musical e na educação profissional de música melhor compreenderem a profissão de músico, há dificuldades para encontrar trabalho e mesmo acessar a educação especializada, uma vez que há requisitos restritivos, especialmente no segmento erudito.

Quando se fala da Alemanha, de cinco pessoas três estudaram música e pelo menos duas tocam, você também encontra dificuldades pra viver de música... Se não tiver um instrumento de altíssimo nível, você não consegue nem sequer entrar nas escolas (especializadas) porque é uma profissão de rico, de rico mesmo... E de fato, a música erudita, pelo menos, é bem elitizada (G1).

A Economia Criativa é campo em desenvolvimento, sendo que as inserções para música popular são em maior número e melhor remuneradas. No entender de

G1, os profissionais que se dedicam à música erudita parecem ficar com maior prestígio, mas não necessariamente com proventos mais adequados.

Na música popular... você tem mais mercado de trabalho, você tem mais coisa pra fazer continuamente num mercado que se diz que se está criando, crescendo, como é que se fala? Da economia criativa. Sim, a música popular tá melhorando muito, e a música erudita tá entrando aos pouquinhos... Um quarteto de cordas pode recepcionar a entrada de autoridades numa sala, é muito chique. E na hora de tocar e ganhar o grosso do cachê é o pessoal do popular que ganha. Um grupo menor, mais bem pago, mas também toca a noite inteira (G1).

À semelhança de alguns coordenadores, E2 sinaliza que a certificação não é o delimitador profissional, mas a atuação exclusiva neste campo laboral, de forma dedicada.

Eu acho que é dedicação exclusiva pra música. A pessoa que consegue viver de música é um músico profissional. Independente da formação dele, porque ele se dedica àquilo e ele fica o dia inteiro por conta realmente de atender essa área que ele escolheu. Pra mim, o músico profissional é isso. Não é só ter a formação, é se dedicar àquilo e estar atuando na área. Porque se não, não adianta você ter um diploma e ficar com ele tocando só pra sua família, em casa (E2).

A atividade musical e de tocar um instrumento só se torna profissão na medida em que se vincula à sobrevivência. Na medida em que o trabalho musical envolve público, é profissional aquele que toca e se expressa musicalmente para o outro, intencionalmente.

A música é justamente isso, é uma maneira de se expressar que você tem que estar com o outro. Não é só pra você. Então não adianta você ter uma formação musical só pra dizer: ah, eu sou músico, eu sei tocar, eu sou prendado. Não é isso (E2).

Para E3 e E4, o que distingue um músico profissional é sua competência musical e instrumental. Segundo E3, a postura profissional, que envolve responsabilidade e pontualidade, é preferencial à técnica, embora habilidades mínimas precisem estar presentes.

É um músico que cumpre com seu horário, com a sua habilidade musical, que na hora ele consiga executar bem a música, o que for proposto para aquele momento. Tá ligado à uma postura musical, à ele ter uma hora, ele ter que chegar arrumado, chegar em ponto, é resolver a parte musical. É preferível trabalhar com um músico que tem menos técnica, mas que seja mais empenhado (E3).

E4 pondera que há profissionais que não apresentam uma postura profissional definida. A remuneração não foi citada por estes empregadores como condição essencial à profissionalização.

Primeiro, pela maneira de tocar, competência técnica. Tem também a postura. Mas eu acho que a postura não, porque tem gente que é louca assim, sabe? É que é (profissional), e tem uns que são todos certinhos, mas que não são. Mas, propriamente se dizendo, é a competência técnica mesmo (E4).

Autonomia, competência, sensibilidade e bom trato interpessoal são condições fundamentais ao músico profissional na visão de E1, que fala de relações profissionais como oportunidade para crescimento pessoal.

Se eu te contrato é pra você fazer o seu trabalho. Eu não tenho que te vigiar. Se eu tiver que te vigiar, eu não te contrato de novo. O bom profissional tem que fazer o trabalho dele bem feito e ter uma boa relação. Não adianta ele fazer e ser rabugento, não cumprir o dia. A sensibilidade, a percepção da pessoa tem que estar o tempo inteiro... A relação humana é muito em cima disso (E1).

Para os coordenadores, ser profissional requer habilidades práticas, domínio instrumental e estilístico, desenvoltura de performance e uma postura que denote responsabilidade com a qualidade do que se realiza, de forma a responder por um trabalho consistente que lhe possibilite viver do que faz, sendo reconhecido por ter um nível profissional.

Ser profissional implica desenvolver-se e produzir de forma ética. A pluralidade do trabalho do instrumentista profissional é uma constante, o que o leva a estar sempre aprendendo e conhecendo mais sobre o mercado em que atua. Comunicar-se e adquirir habilidades interpessoais fazem parte das características necessárias para ser profissional.

A análise de conteúdo procedida também permitiu extrair frequências das falas do estrato de coordenadores acerca do que consideram ser um músico profissional. Para caracterizar o músico profissional, obteve-se como item predominante a postura profissional, presente em 70% das respostas. Isto inclui ser responsável, assíduo e ético, respondendo de forma competente por todo o trabalho que se propõe a realizar, em suas diferentes etapas, de forma autônoma, sem orientação de um supervisor. Segue-se o domínio técnico, estilístico e de interpretação como divisor entre o profissional e o diletante, item presente em 60% das respostas. Pensa-se que a diferença percentual entre estes dois itens pode dever-se ao entendimento do domínio técnico como exigência implícita, uma vez que a formação dada no CEP-EMB visa tal meta.

Para 35% dos coordenadores, o profissional é múltiplo no que faz e nas frentes em que atua, o que lhe solicita pluralidade formativa e atualização constante sobre o mercado no qual se insere. A remuneração, viver de música e tê-la como atividade prioritária, consolidada e frequente, foi sinalizada por 30% dos respondentes. Ser reconhecido como tendo um nível profissional e despertar a confiabilidade por demonstrá-lo é fundamental para 25% dos coordenadores, mesmo que o músico desempenhe atividades não remuneradas. Para 25% dos coordenadores o músico instrumentista é um profissional em contínua construção, que se mantém na procura

por aprimoramento, apesar de exercer diferentes facetas da profissão como instrumentista e como professor. Desenvolver habilidades interpessoais e de comunicação caracteriza e facilita a vida profissional para apenas 5% dos entrevistados.

Todos os entrevistados concordam que o domínio técnico e a postura profissional são fundamentais para considerarem um músico como profissional. A delimitação da profissão não é clara, não é vinculada necessariamente à certificação e pode estar ligada à competência instrumental e interpretativa, à remuneração, à exclusividade de atuação, à responsabilidade demonstrada, à autonomia. Comparativos entre os músicos clarificam seu “nível profissional”, na prática. É desejável um bom trato interpessoal, o que facilita as relações de trabalho. É possível ensinar a ser profissional, no entender dos entrevistados, especialmente no que diz respeito à postura requerida no trabalho.

As limitadas ações dos órgãos reguladores e a resistência dos músicos a cobranças deles provenientes dificulta a delimitação profissional. Não há um marco definido para assumir-se como profissional, parecendo ser mais uma questão de reconhecimento externo aliado à assunção pessoal. Especula-se que o papel social do músico ainda não é suficientemente entendido, o que acarreta desvalorização ao profissional de música e ao instrumentista na medida em que remunerações condignas e estabilidade empregatícia não são regras para esta profissão que é, em essência, multifacetada.

3.6 O *survey* com egressos: as novas vozes

3.6.1 Trajetória metodológica

No mesmo período das entrevistas, realizou-se *survey* online com egressos, aplicado a 109 sujeitos após esclarecimento de compromisso de confidencialidade e aceite de convite para participação. O instrumento foi construído e disponibilizado por meio do Google Docs na intenção de obter perfil demográfico, captar a interligação entre formação e os momentos laborativos dos sujeitos, da sua inserção à atualidade de trabalho, suas representações acerca da formação recebida no CEP-EMB e sobre o processo de profissionalização. Após coleta e tratamento dos dados, procedeu-se a sua análise. Os dados coletados em perguntas fechadas foram quantificados e as respostas de perguntas de complemento passaram por análise de conteúdo.

Os egressos das áreas instrumentais do Centro de Educação Escola de Música de Brasília compõem um segmento privilegiado para investigação das relações entre formação recebida no contexto da educação profissional formal em nível médio e as

reais possibilidades laborativas encontradas pelos músicos nos espaços locais e regionais. Para apreender suas representações acerca destas relações optou-se por realizar *survey* online, estruturado em três blocos.

A primeira parte do questionário procurou levantar o perfil dos egressos. A segunda foi construída para captação de possíveis relações ocorridas entre formação e inserção laboral em diferentes momentos de vida dos músicos, sendo o período inicial aquele ocorrido durante a realização dos cursos, outro após término dos mesmos e o último relativo ao momento profissional atual. A terceira parte, de natureza qualitativa, compreendeu três sentenças para completamento que objetivaram conhecer a opinião dos egressos acerca de temas propostos.

Utilizou-se no primeiro bloco perguntas de respostas simples para enquadramento em faixas pré-estipuladas e também questões de múltipla escolha sobre atividades musicais realizadas. Para captação das representações sobre qualificação recebida no CEP e sobre mercado de trabalho com música empregou-se escala de concordância em padrão Likert de 4 pontos. A parte final do questionário trouxe as seguintes sentenças para completamento: “Acho fundamental que na formação do técnico de nível médio em instrumento se estude ou aborde...”; a segunda foi “Acho que para ser músico é preciso...”; e a última “Músico profissional é aquele que...”, de forma a interligar vivências dos egressos e suas percepções acerca do ideário do profissionalismo em música.

Após formulação do instrumento, este foi enviado a três professores da área instrumental para julgamento entre pares, sendo um graduado, um mestre e um doutor. As sugestões de ajustes foram acatadas e incluídas no instrumento de pesquisa. Contudo, ao longo da aplicação do questionário, observou-se que em algumas questões houve falta de opção para os egressos que não mais se dedicam à música, o que foi por eles sinalizado por *e-mail*, tendo os mesmos sugerido a inclusão da alternativa “Não se aplica”. Como o *survey* já estava em andamento, optou-se por arcar com esta dificuldade nas análises conduzidas posteriormente, relatando-a nos procedimentos metodológicos. Algumas questões ficaram sem respostas destes egressos em função desta particularidade.

A seleção amostral deu-se mediante confecção de listagem organizada após consulta ao livro de emissão de certificados de conclusão dos cursos técnicos de instrumento no CEP-EMB, devidamente registrados e publicados no Diário Oficial do Distrito Federal entre o último semestre de 2002 e o primeiro semestre de 2013. Este processo revelou que o término de curso e o registro do certificado podem ocorrer em

datas distintas, por vezes com anos de intervalo. Conforme esclarecimento da Secretaria da escola, tal fato se deve em parte à entrega tardia de documentos pessoais necessários, como o certificado de conclusão do ensino médio, sem o qual não é viável a certificação técnica em instrumento neste nível.

Para obtenção de dados cadastrais para contato, tais como endereço eletrônico e telefones, houve cruzamento entre as listagens emitidas pelo Núcleo de Informática Aplicada e os dados da Secretaria. Principiou-se, em seguida, às tentativas de contato para convite de participação na pesquisa deste segmento. Dentre as dificuldades iniciais, duas foram mais presentes: a desatualização dos cadastros, em especial dos formados há mais de quatro anos, e a troca de sobrenomes de ex-alunas por alteração de estado civil.

O convite de participação foi primeiramente enviado aos endereços eletrônicos ativos, no qual se detalhou objetivos, assim como compromisso de confidencialidade quanto à identificação dos participantes e esclarecimento quanto ao tratamento coletivo dos dados. Incluiu-se link para acesso ao questionário, gerado no pacote de aplicativos do *Google Docs*, que ficou ativo entre 02 de agosto e 01 de setembro de 2013. A segunda fase de busca aos egressos ocorreu na rede social *Facebook*, que se mostrou bastante eficaz para acessar os egressos. Por este meio foi inclusive estabelecida uma rede entre os próprios egressos e seus ex-professores na tentativa de encontrar ex-colegas e ex-alunos para envio do convite para participação. Houve também contato via *LinkedIn*. A terceira fase ocorreu por tentativa telefônica para aqueles que não foram encontrados nas tentativas precedentes.

Ex-professores também foram contatados como elementos de reforço e ênfase quanto à importância da participação dos egressos, na medida em que vários tinham referências mais recentes ou acompanhavam a carreira de seus ex-alunos.

Dos 182 certificados nos cursos técnicos de instrumento entre 2002-2013 houve um óbito, um egresso não pode ser contatado por estar afastado do trabalho por motivos psicológicos e sem condições de participar, dois se certificaram com mais de 65 anos e já eram aposentados quando concluíram a escola (68 e 75 anos à época, tendo feito o curso por diletantismo, segundo seus professores). Desta forma, restringiu-se a população-alvo para 178 egressos em instrumento musical, excetuando-se os formados na área de canto erudito e popular. Dois ex-alunos não foram encontrados por nenhuma das vias utilizadas.

Houve 109 respondentes, perfazendo 61,2% de respondência, considerando 100% para 178 egressos. Destes, 19 enviaram as respostas por *e-mail*, enquanto os demais utilizaram o formulário *online*.

Após a coleta, procedeu-se à checagem dos dados, seguida de análise estatística para geração de frequências simples e de análise de conteúdo das questões de completamento mediante categorização emergente dos próprios textos enviados pelos respondentes.

3.6.2 Resultados e discussão

3.6.2.1 Perfil dos egressos das áreas instrumentais do CEP-Escola de Música de Brasília

A amostra compôs-se de 109 respondentes de um *survey* online, correspondendo a 61,2% dos egressos certificados entre 2002 e 2013. A predominância é masculina, com 63,3%. Nesta amostra, 60,6% declararam-se solteiros e 35,8%, casados. Em relação às faixas etárias 36,7% têm entre 26 e 30 anos, 20,2% estão na faixa de 21 a 25 anos e 17,4% na faixa de 31 a 35 anos. As faixas com idades acima desta última perfazem 22,9% do total.

Quanto ao local de moradia 77,1% vivem no Distrito Federal, 10,1% residem em outra capital de estado brasileiro, 6,4% em cidades do interior do país e 6,4% vivem no exterior. A maior parte da amostra, correspondente a 59,6%, estuda e trabalha, 34,9 % apenas trabalham e 5,5% apenas estudam.

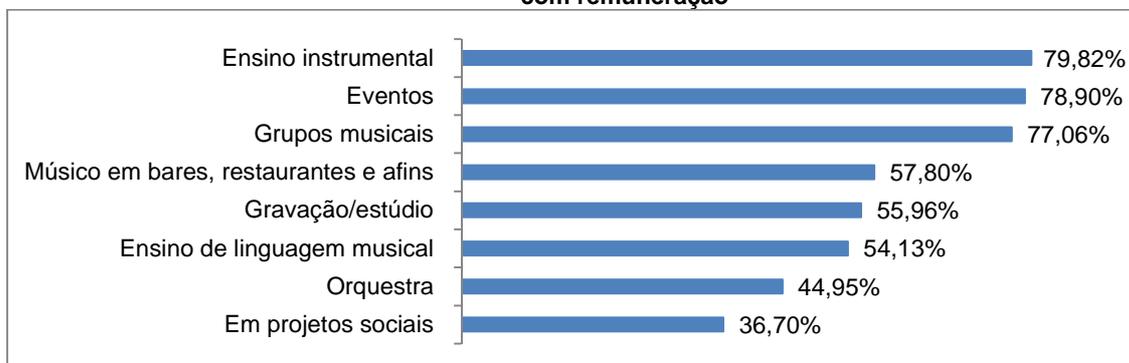
A renda familiar de 45% dos egressos está igual ou acima de R\$6.780,00, valor que corresponde a mais de 10 salários mínimos vigentes à época. Seguem-se 28,4% na faixa salarial “acima de R\$ 3.390,00 até R\$6.780,00” e 13,8% para “acima de R\$ 678,00 até R\$ 2.034,00”. Apesar de se considerar esta pergunta potencialmente sensível, apenas 0,9% não respondeu à questão.

A formação inicial em música ocorreu com aulas particulares para 36,7% da amostra ou no próprio CEP para 29,4%. Seguem-se o aprendizado com alguém da família em 10,1% e na comunidade ou igreja para 8,3%. Observou-se que o autodidatismo aparece em 5% desta amostra. A iniciação em outras escolas e conservatórios de música foi assinalada por 8,1%. Tem-se, portanto, que a iniciação musical em espaço escolar ocorreu para 37,5 % dos respondentes.

Ao serem perguntados sobre as atividades musicais que já exerceram de forma profissional **com remuneração**, obteve-se que o ensino instrumental é a atividade

mais frequente para 79,8% dos egressos. Seguem-se as apresentações em eventos e a participação em grupos musicais.

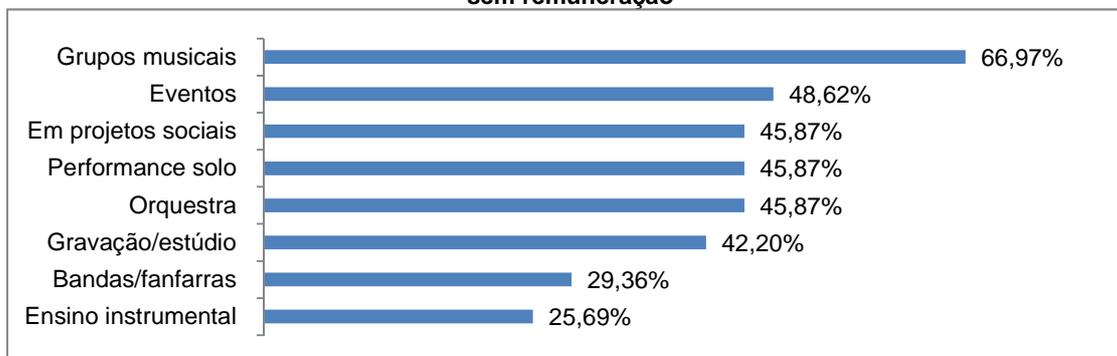
Gráfico 1: Frequência de atividades profissionais exercidas por egressos do CEP-EMB com remuneração



A performance solo é atividade remunerada para 33% dos egressos. Participações em bandas e fanfarras, assinaladas por 24,8%, reflete um percentual que precisa ser entendido frente à composição de tais grupos, restritos a certos tipos de instrumentos de sopro e de percussão. Setores assinalados como promissores por empreendedores e coordenadores tiveram menores frequências entre as atividades selecionadas, a exemplo de produção musical (24,8%) e participações em trilhas sonoras de filmes, espetáculos cênicos ou dança (23%). Observou-se que a participação em jingles e no setor de marketing ou em campanhas publicitárias deu-se para 10,1%, registrando pouca inserção neste nicho.

Para captar a frequência das atividades musicais exercidas **sem remuneração** apresentou-se o mesmo rol de respostas da questão anterior. A alternativa “outra” foi mantida com espaço para inclusão de nova resposta, embora não tenha sido utilizada pelos sujeitos em nenhuma destas perguntas.

Gráfico 2: Frequência de atividades profissionais exercidas por egressos do CEP-EMB sem remuneração



Os resultados foram distintos. Os percentuais das atividades que envolvem tocar, em grupo ou solo, predominam expressivamente sobre as atividades docentes

que aparecem na lista de respostas. A pluralidade de atuação já detectada nas atividades remuneradas manteve-se, mas com percentuais distintos. O ensino instrumental aparece para 25,7% e o ensino de linguagem musical para 19,3% dos egressos. Editoração de partitura (24,8%) e composição e arranjo (24%), atividades que podem ser entendidas também como substrato às demais, notadamente às práticas instrumentais, surgem em praticamente um quarto da amostra.

Tocar em bares e restaurantes, papel do “músico da noite”, foi registrado por 23% como atividade sem remuneração, com diferença de 34,8% a menos em relação à mesma atividade com remuneração. Percentuais dedicados às atividades indicadas como promissoras pelos atores entrevistados ocorreram menos sem remuneração, a exemplo de produção musical (17%), trilhas sonoras (12,9%) e participação em jingles/marketing (4,6%).

Comparativamente, a Tabela 4 com o ranking de ocorrência permite melhor visualizar uma ordenação das atividades realizadas com e sem remuneração.

Tabela 4: Ranking de atividades exercidas pelos egressos com e sem remuneração

Atividade Exercida	COM remuneração	SEM remuneração
Ensino instrumental	1	8
Eventos	2	2
Grupos musicais	3	1
Músico em bares, restaurantes e afins	4	12
Gravação/Estúdio	5	6
Ensino de linguagem musical	6	13
Orquestra	7	5
Projetos sociais	8	3
Performance solo	9	4
Bandas e fanfarras	10	7

Observa-se que o ensino instrumental, exercido com remuneração, atividade que não integra especificamente a formação recebida no CEP, passa de primeira para oitava posição quando sem remuneração. Este resultado parece indicar não somente a incompatibilidade formativa, mas que instrumentistas priorizam o tocar quando não remunerados, atividade para a qual realmente se preparam. Observe-se que o ensino de linguagem musical não se coloca sequer entre as oito atividades mais frequentes sem remuneração. Por sua vez, a participação em projetos sociais, que pode ser entendida como atividade voluntária em comunidades, é expressiva sem remuneração, mas cai da terceira posição para a oitava, se remunerada.

3.6.2.2 Os egressos em três momentos de vida profissional: durante a formação, após o término dos cursos instrumentais e o que fazem atualmente

As atividades de trabalho exercidas pelos egressos durante sua frequência aos cursos instrumentais em nível médio estão expressas na Tabela 5.

Tabela 5: Percentual de egressos por atividade ou situação de trabalho durante a EPTNM em instrumento musical

% de Egressos	Atividades ou situações de trabalho
56,9%	realizaram trabalhos informais com música, sem contrato ou carteira assinada.
51,4%	davam aulas de instrumento ou de música.
39,5%	já trabalhavam especificamente com música
39,5%	efetuaram trabalhos musicais nas suas comunidades, fora do CEP
34,9%	obtiveram seu primeiro emprego ou trabalho remunerado
29,4%	relacionaram suas primeiras inserções à indicação do professor
29,4%	trabalhavam em escolas privadas de música
28,5%	completavam regularmente seus rendimentos com trabalhos em música.
28,4%	realizaram trabalhos remunerados com o próprio professor ou com colegas.
26,6%	trabalhavam em outra área que não música

As atividades e situações de trabalho vivenciadas pelos egressos logo após o término da EPTNM em música com ênfase instrumental estão expressas na Tabela 6.

Tabela 6: Percentual de egressos por atividade ou situação de trabalho após concluir a EPTNM em instrumento musical

% de Egressos	Atividades ou situações de trabalho
69,7%	prossegiram dando aulas de instrumento ou de música
35,8%	conseguiram alguma colocação no mercado de trabalho de música
27,5%	foram professores em contrato temporário em escolas públicas ou privadas
23,8%	participaram de projetos com fomento do FAC/SEC ou do MinC.
22%	prestaram concursos públicos para cargo de músico
6,4%	abriram seu próprio negócio em música

Em relação às atividades e situação de trabalho atual, os resultados encontrados estão dispostos na Tabela 7.

Tabela 7: Percentual de egressos por atividade ou situação de trabalho atual

% de Egressos	Atividades ou situações de trabalho
61,5%	trabalham com seu instrumento, tocando
60,5%	afirmam serem músicos profissionais
50,5%	vivem de música em termos econômicos
37,6%	divulgam seus trabalhos em redes sociais
33,9%	trabalham em cursos livres de música ou dão aulas particulares
23,8%	tocam, mas têm outra profissão.
21,1%	trabalham com música, mas tocar não é sua principal atividade
18,4%	não trabalham com música hoje em dia
18,3%	dão aulas de instrumento/música em escolas privadas de ensino regular.
16,5%	são professores concursados e trabalham em escolas públicas
16,5%	reconhecem-se como empreendedores em música
15,6%	são agentes culturais cadastrados junto ao FAC ou ao MinC
7,4%	dão aulas de música, embora tenham outra profissão

Quanto à formação e atividades de estudos nos três momentos pesquisados, as respostas dos egressos estão dispostas na Tabela 8.

Tabela 8: Percentual de egressos por situação formativa/atividade de estudos durante a EPTNM em instrumento, após sua conclusão e atualmente

% de Egressos	Formação durante a EPTNM em música
37,6%	prestaram vestibular para música
37,6%	cursavam graduação em outras áreas de conhecimento
30,3%	cursavam graduação em música, licenciatura ou bacharelado
% de Egressos	Formação após concluir a EPTNM em música
63,3%	continuaram seus estudos musicais
42,%	realizaram cursos de curta duração em instrumento
35,8%	fizeram cursos livres de música para aprofundamento
24,8%	prosseguiram seus estudos em outra área que não música
20,2%	permaneceram no CEP-EMB cursando outro instrumento ou curso
12,8%	foram estudar música em outra cidade brasileira
11%	foram estudar música em outro país
9,17%	continuaram no CEP-EMB em atividades coletivas ou práticas de grupo instrumental
% de Egressos	Estudos/Formação atual
50,5%	têm uma rotina de estudos e de práticas
33,9%	têm licenciatura em música
24,8%	são graduados em outra área de conhecimento
19,3%	têm graduação em instrumento
13,8%	são pós-graduados ou pós-graduandos em música

As concomitâncias entre cursar o técnico em nível médio e dar aulas de música, trabalhar com música informalmente, cursar alguma graduação em música ou prestar vestibular neste período, obter a primeira remuneração com música e mesmo com ela complementar sua renda indicam a efervescência de um período que é central no binômio formação-trabalho. Há um trânsito de mão dupla entre os diferentes graus de formação que tangenciam o trabalho e sua remuneração. O indicativo de que 67,9% cursaram graduação em música ou em outras áreas durante a formação técnica de nível médio parece ser significativo neste sentido.

Entre os egressos, estudar e trabalhar ao mesmo tempo durante a formação, resultado também encontrado entre os candidatos aos cursos técnicos instrumentais de nível médio, parece ser a situação mais frequente, como indicado também por Morato (2009). Este ir e vir pode enriquecer a bagagem dos músicos pelas experiências adquiridas, pelas práticas constantes ou pela possibilidade de estabelecer novos contatos que visem trabalhos futuros.

Por outro lado, como sinalizaram os professores que participaram do Grupo Focal, a superposição de etapas da educação formal como a graduação e o técnico de nível médio pode conduzir ao abandono deste último na medida em que a exigência por um diploma de curso superior se faz cada vez mais presente para seguimento na

carreira pública, o que é expressivo na cidade em que o CEP se situa. Não há ainda um estudo acerca da evasão nesta escola e possíveis nexos causais.

A atividade mais presente logo após o término dos cursos foi dar aulas (69,7%), seguida pelo prosseguimento de estudos (63,3%). Com a finalidade de estudar música saíram de Brasília 23,8% dos egressos. A procura por cursos de curta duração e de cursos livres pode indicar a necessidade de complementação à formação recebida. A necessidade ou o desejo de práticas conjuntas é depreendido da permanência dos egressos no CEP após o término dos cursos. A escola se configura como um espaço de práticas contínuas, mesmo depois de formados. Hipotetiza-se que tal se dê em parte pelas características do mercado local, pela dificuldade em absorver tais profissionais, e em parte pelas próprias intenções dos egressos quanto a aprofundar seus conhecimentos e atuar nesta comunidade musical específica, mesmo que não remuneradamente, de forma a amadurecer conhecimentos e promover uma cadeia de contatos. Observou-se que cerca de um quarto da amostra dedicou-se à formação em nível superior em outros campos que não música.

Embora a atividade de tocar pareça predominar atualmente (61,5%), a atividade docente chama a atenção e se reflete nos percentuais encontrados nas situações de ensino elencadas pelos egressos ou em possibilidades de atuação nesta atividade. Tem-se que 33,9% cursaram Licenciatura, 33,9% dão aulas em cursos livres de música ou aulas particulares, 18,3% ministram aulas de instrumento ou de música em escolas privadas de Educação Básica e 16,5% são professores concursados e trabalham em escolas públicas. Tais percentuais podem cruzar-se para um mesmo sujeito, o que não viabiliza análise mais aprofundada.

Um quarto da amostra é graduada em outras áreas e, mesmo com esta particularidade, cerca de um terço deste percentual de egressos dá aulas de música. Chama a atenção o fato de que, embora 60,5% se declarem músicos profissionais, o empreendedorismo foi assinalado apenas por 16,5%, o que parece corroborar a percepção dos atores entrevistados quanto à necessidade de incluir tal tópico na formação escolar. Há divulgação informatizada dos trabalhos dos egressos em redes sociais, mas aventa-se um incremento em tal percentual caso TICs aplicadas sejam incluídas nos espaços formativos. Os percentuais encontrados podem indicar formas de lidar com o mercado informal, denotar a procura por certa autonomia no trabalho e por novos espaços para lançamento de produção musical.

3.6.2.3 O que os egressos pensam sobre a formação recebida?

Procurou-se apreender a opinião dos egressos acerca da formação recebida no CEP-EMB mediante uso de escala de concordância de quatro pontos. As legendas adotadas foram “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”. Manteve-se registro para ausência de resposta nas referidas questões.

A satisfação com a formação recebida, de modo geral, obteve concordância expressiva em 90,8%, sendo que totalmente para 54,1% da amostra. Em relação à orientação recebida no instrumento musical, 95,4% concordam que foi boa, sendo que 72,5% assinalaram anuência total. Estudar no CEP-EMB foi importante para conseguir um trabalho em música para 83,5% dos sujeitos, com concordância total para 51,4% deles. Contudo, 64,2% afirmaram que para trabalhar precisaram complementar sua formação musical com conteúdos e informações que o CEP-EMB não forneceu. Observou-se que esta questão teve a maior ausência de respostas, já que 5,5% dos egressos não trabalham atualmente com música.

Para 48,6% faltaram informações essenciais para conseguir trabalhar com música, porém 49,5% dos egressos têm opinião contrária. Tal divergência pode sinalizar áreas instrumentais com atendimento diferenciado ou mesmo ênfases distintas nos segmentos popular e erudito, o que requer investigação. Já 88,1% dos sujeitos acham que os cursos os prepararam para ingressar no mercado de trabalho, predominando a concordância parcial (58,7%).

A duração do curso foi considerada boa por 74,3% dos egressos. Observe-se que durante o intervalo temporal pesquisado, que perfez dez anos, os formatos curriculares foram bastante alterados, mas a duração do curso técnico permaneceu em oito semestres para as áreas instrumentais. Em função das propostas de atualização dos cursos, recentemente a duração foi readequada para seis semestres e a estrutura curricular ajustada, com ampla discussão do professorado. Também foi considerada consulta anterior à comunidade que embasou a elaboração do Plano Político Pedagógico do CEP. A tentativa de articular este CEP à rede das demais escolas técnicas da SEDF trouxe desafios à especificidade do ensino ministrado neste espaço. Se por um lado as atualizações eram necessárias, como assinalaram os professores que participaram do Grupo Focal, coordenadores e gestores entrevistados, por outro parece que o encurtamento dos cursos intensifica um conflito entre a suficiência da preparação para o mundo do trabalho e a necessidade de aprofundamento e complementação de conteúdos e práticas, como assinalado pelos egressos.

O curso técnico de nível médio pode caracterizar-se como meio do caminho na formação em música, aquele que pode prover uma boa base, mas que não dá conta das demandas reais da inserção laborativa. Agrava-se a situação face a um cenário nacional que privilegia a cultura da certificação superior, mesmo com o lançamento de Programas como o PRONATEC, destinado àqueles que não acessam a graduação por motivos diversos, e que sublinha o discurso governamental de valorização do ensino técnico. Por sua vez, detectou-se que 64,2% da amostra discordam que seja necessário ter curso superior para ser um músico profissional.

A formação recebida no CEP-EMB foi uma etapa preparatória para prosseguir seus estudos para ser um profissional em música, de acordo com 90,8% dos egressos. O entendimento do músico como um profissional que estuda por toda sua vida, como "*lifelong learner*", transparece em várias respostas, notadamente nas questões de completamento. Para 58,8% dos egressos, é necessário sair de Brasília para continuar seus estudos na área, enquanto 40,3% discordam de tal afirmação.

Para 61,5% o mercado para técnico de música em nível médio em Brasília não lhes é favorável, sendo que 76,9% acham que a competição é muito forte no mercado local e 53,2% pensam ser preciso sair de Brasília para conseguir um bom trabalho com música. Já 69,7% concordam ser possível viver de música na cidade. É necessário conhecer novas tecnologias e estar presente em redes sociais para manter-se no mercado de trabalho, segundo 81,7% dos respondentes.

3.6.2.4 As questões de completamento

A primeira questão de completamento, respondida por 103 egressos, procurou detectar o que eles consideram importante em termos formativos em um curso técnico de nível médio. Foi proposta a sentença "Acho fundamental que na formação do técnico de nível médio em instrumento se estude...". As respostas categorizadas revelam conteúdos, ações e estratégias que os sujeitos elegeram como relevantes para esta etapa formativa. As práticas instrumentais realizadas ao longo dos cursos, com diferentes ênfases, são relevantes para 92,2% dos egressos, predominando aquelas que conduzem ao domínio técnico de sua interface instrumental (29,3%). Seguem-se práticas que enfatizam participação em grupos com 22,3%, seja em Música de Câmara, em práticas de conjunto erudito e popular ou em grandes grupos como orquestras e bandas.

A importância de transitar entre diferentes gêneros e estilos não se restringindo ao erudito, de ampliar repertório contemplando também a música brasileira, foi ressaltada por 17,5% da amostra. A necessidade de preparação para tocar em

público, de adquirir noções de como se portar no palco e lidar com as pressões da performance em audições e recitais, acumulando o máximo de experiência possível com estas práticas, também foi assinalada por 15,5% dos egressos. É de se pontuar que estes quesitos são apontados pelos empregadores como facilitadores de uma possível inserção.

Discutir o mercado real de trabalho, a qualificação necessária, os caminhos de acesso a ele, seja local ou internacional, prospecções, tendências e estratégias para se viver de música ou “como enfrentar o mercado de trabalho” são conteúdos de formação relevantes para 72,8% dos sujeitos. Ter noções de empreendedorismo, produção e marketing contribui para um melhor gerenciamento de carreira, assim como estudar a legislação de fomento à cultura, a elaboração e a gestão de projetos culturais, segundo 26,2% dos egressos.

Conteúdos relacionados à pedagogia do instrumento, técnicas pedagógicas, conhecimentos para poder dar aulas particulares de instrumento, a como ensinar o instrumento e mesmo metodologias alternativas, estão presentes em 17,5% das respostas. Curiosamente, esta é a atividade mais assinalada como atividade exercida com remuneração pelos egressos (79,82%). Observações como “não se vive só de tocar” e “nem todos serão instrumentistas ou concertistas” pontuam tais colocações.

As respostas sobre conteúdos específicos de linguagem musical estão presentes em 80,6% da amostra, referentes a 83 respostas que serão tomadas como 100% para calcular porcentagens das subcategorias. A subcategoria mais presente é “Solfejo, ritmo e percepção”, que perfaz 27,7%, com predomínio desta última, seguindo-se “harmonia, arranjo e composição” com 18%, com predomínio da primeira. “Notação musical, teoria ou codificação” foi encontrada em 16,9%. “História da música”, incluindo música popular, totaliza 12%, enquanto “literatura do instrumento, sua análise e interpretação” foi citada em 10,8% das respostas.

Conectar a teoria com as práticas com foco e incentivo nestas últimas foi relatado por apenas 7,8%, sublinhando que é por meio das práticas que se dá a inserção laborativa. Neste item, o fato de ser possível concluir separadamente a etapa teórica da etapa prática na escola estudada, com semestres de diferença inclusive, foi registrado como uma anomalia, embora a certificação somente ocorra com a conclusão de todo o itinerário curricular previsto. Uma maneira de colocar em prática tal conexão pode ser a realização de *masterclasses*, de oficinas periódicas, de intercâmbios com instrumentistas convidados para troca de informações em encontros de natureza artística e pedagógica, o que foi sinalizado por 7,8% dos egressos.

Ensinar a estudar, de forma aplicada, de desenvolver “visões mais inteligentes de estudo”, também o foi por 6,8% deles. O uso do corpo na performance, o estudo de fisiologia e de biomecânica em função de um melhor desempenho, a prevenção de adoecimentos de natureza laboral e de esforços repetitivos, assim como técnicas de relaxamento, são quesitos essenciais para 7,8% dos respondentes. Os baixos percentuais encontrados nestes itens podem sinalizar questões emergentes e que começam tardiamente a ser mais discutidas, como a saúde do músico e sua relação com o período de formação.

As respostas válidas de 107 sujeitos à proposição “Acho que para ser músico é preciso...” trazem dados que podem ser comparados aos obtidos com os candidatos aos cursos instrumentais de forma a identificar diferenças e semelhanças em suas representações, considerada a passagem pelo processo de aprendizagem formal ocorrida na escola especializada. Os temas emergentes das respostas dos egressos mantiveram-se nos contornos dos indicados pelos candidatos aos cursos e a categorização foi efetivada sob a mesma estrutura: condições ou características intrínsecas aos sujeitos, condições relacionadas à formação e às competências necessárias, condições que influenciam a aquisição destas competências, condições necessárias para o desenvolvimento da carreira em música.

É interessante observar que, embora o primeiro tema tenha sido bastante detalhado em 134 referências, os egressos ampliaram ocorrências relativas aos segundo e quarto temas, com 109 e 40 expressões respectivamente, se comparados às dos ingressos, com 72 e 19. Para estes, a predominância se deu no primeiro tema, com 230 indicações que foram agrupadas por repetição ou proximidade de significado. Independente do tamanho amostral, é preciso ter em mente que as respostas às questões abertas são quali e quantitativamente livres. A frequência de respostas sobre um mesmo tema pode ser vista como um indicador de relevância para cada grupo.

Os egressos sinalizaram em 69,1% de seus complementos que é necessário dedicar-se com muito empenho e disciplina, persistindo com determinação, paciência, esforço e foco. Amar a música e o ofício e entregar-se a ela de forma intensa, com paixão, foi citado por 24,3%. Querer, ter vontade, é fundamental para 10,3%. Ter talento ou vocação, ser musical, aparece em 8,4% das respostas. Semelhantemente ao captado nas perguntas abertas com candidatos, o talento apresentou menor percentual que a dedicação aos estudos.

A formação requerida para ser músico, segundo os egressos, deve ser eminentemente prática, calcada em domínio técnico, mas de forma integral com a

linguagem musical. O estudo, no total da categorização, é indicado por 64,5% como condição imprescindível para tornar-se músico, sendo que o domínio técnico é sinalizado como essencial por 23,4% dos egressos, de forma regular e por toda a vida, visando boa performance ou excelência, enquanto os conhecimentos que requerem bases mais teóricas, como a leitura dos códigos ou como história da música popular e da música erudita, se mesclam às práticas aurais e ao conhecimento de diferentes estilos musicais para entender, pesquisar e refletir sobre o que se toca, segundo 19,6% das respostas. Ter ao menos Licenciatura na área foi citada por apenas um dos respondentes, única indicação sobre educação formal em nível superior dentre as respostas obtidas para esta questão.

Embora com baixos percentuais, detectou-se a presença de três eixos que os egressos consideram impulsionadores da profissão e de uma provável carreira. O primeiro diz respeito a ter uma rede de contatos, saber interagir, comunicar-se satisfatoriamente e relacionar-se com grupos de trabalho, colegas, clientes, público. Fazer parte de um grupo é apontado como um bom impulso para a carreira. Foram captadas 16,8% de respostas desta ordem.

O segundo, com 12,1% das respostas, indica características empreendedoras, como buscar oportunidades, negociar, procurar conhecer o contexto de trabalho, necessidade de atualizar-se, construir um caminho interessante. No entender dos respondentes, estas atitudes demandam habilidades extramusicais para equilibrar o artístico e o empresarial, políticas e sustento. Enfrentar adversidades que transcendem o próprio fazer musical e ter coragem para enfrentar desafios que daí advêm também foram condições citadas, pontuando que é necessário “muito mais do que se diz” acerca da profissão.

O terceiro eixo, com frequência de 10,3%, diz respeito à pluralidade de atuações com que os músicos se confrontam e que lhes demanda uma multiformação para sobreviver e inclusive realizar interfaces com outras artes, de maneira interdisciplinar. Neste sentido, é preciso ser versátil e flexível, não descartar estilos e repertórios, ter experiências diversas fora do espaço escolar, buscando diferentes situações para atuação na área, remuneradamente ou não.

A compreensão do que é ser músico profissional para os egressos é o tema da terceira questão de completamento. Para eles, a condição de profissional diz respeito a viver de música, a ter seu sustento econômico vinculado ao exercício de atividades musicais, a trabalhar com música e obter renda desta forma, exclusiva ou complementar. Dos 107 respondentes desta questão, 66,4% referiram-se a este

quesito, sendo que as palavras trabalho, sustento, viver de música e remuneração, se somadas, aparecem em 80,4% das respostas dadas. A questão de ser profissional aquele que tem na música sua única atividade para obtenção de renda foi enfatizada por apenas 6,5% da amostra com termos como “exclusivamente”, “integralmente”, “apenas com”. Tal posicionamento não é unânime, e o mesmo percentual foi obtido com outros respondentes, que indicaram que a música pode ser atividade complementar a outras profissões ou responder por parte da renda auferida pelos músicos.

Para caracterizar o que é ser músico profissional 89,7% dos respondentes assinalaram que é preciso ter as competências necessárias para o exercício das diferentes atividades musicais. Os termos capacitação, qualificação e formação aparecem indistintamente. O domínio técnico e instrumental, a boa performance e a excelência aparecem em 56% destas respostas, enquanto ter formação, conhecimentos específicos, cursos e ter estudado correspondem a 23,4%. Ter certificação foi citado em uma única resposta (0,9%).

A atuação plural do músico, que lhe exige versatilidade e flexibilidade, além de ampla gama de conhecimentos específicos e aprofundados, aparece em termos como ser polivalente, atuar em diversas atividades, formações e situações musicais, transitar entre o popular e o erudito, ser “pau pra toda obra”, não se restringir à execução. Esta característica foi assinalada por 23,4% dos sujeitos.

Ser ético, responsável, respeitoso, comprometido com seu fazer e zelar pela profissão, incluindo honrar compromissos e ser pontual, estão presentes em 31,8% das respostas. O músico profissional como o trabalhador que se dedica e é determinado na escolha profissional que fez, que ama o que faz, sendo sempre ativo e disciplinado, aparece em 15% das respostas. Também é aquele que sabe gerenciar sua carreira de forma dinâmica e com visão de mercado, que conhece suas capacidades, valoriza o que faz e sabe vender seu produto, sua performance, segundo 10,3% dos respondentes. Reciclar-se, buscar continuamente aperfeiçoamento e atualizar-se “por toda a vida”, acompanhando o desenvolvimento tecnológico, é condição para ser músico profissional, segundo 15,9% dos sujeitos.

Tais achados reiteram o já trazido pela literatura no tocante às exigências com as quais os músicos têm se deparado no mundo do trabalho, dediquem-se eles à música erudita ou à popular, em suas muitas nuances (SMILDE, 2005, 2009b, 2009c).

Em relação às atividades exercidas pelos egressos com e sem remuneração, reflete-se que os resultados permitem questionar sua formação na medida em que sua

ênfase é instrumental e o exercício profissional lhes demanda múltiplas competências. Tais contextos exigem um profundo domínio da linguagem musical e não somente as técnicas dos seus instrumentos, mas também de tecnologias para sonorização e uso de softwares de editoração, conhecimentos das leis de incentivo fiscal e de fomento, a realização de projetos e o estabelecimento de parcerias, assumir papéis de liderança e de condução artística especializada em projetos sociais, em atividades musicais de grupo e mesmo regência, além das possibilidades mais frequentemente encontradas, como a docência e a performance.

Mesmo que estes conteúdos sejam minimamente contemplados por cursos técnicos, as solicitações reais do mundo do trabalho conduzem a novos aprendizados e sínteses no próprio fazer, em desafios plurais que precisam ser considerados concretamente pela educação profissional. Considera-se que demandas reais requerem sintonia com as políticas educacionais e com sua operacionalização nas escolas especializadas. Neste sentido, a preparação em nível médio justapõe a realidade em movimento e as expectativas dos que desejam a educação profissional.

As especificidades da linguagem musical e o domínio de diferentes técnicas, sejam instrumentais, sejam voltados ao ensino informal ou a diferentes complexos de atuação, exemplificados no rol de possibilidades laborais assinaladas pelos egressos, passam pela estruturação de cursos técnicos cuja duração pode não contemplar a profundidade necessária com que os conhecimentos devem ser ministrados e vivenciados pelos aspirantes à profissionalização, ou mesmo às demandas efetivamente encontradas no mundo do trabalho.

Por outro lado, o ensino técnico em nível médio não é um substitutivo à formação superior na área, a qual pode lhe seguir. A suficiência da formação técnica é, portanto, uma grande interrogação, a depender das relações que se processam em cada espaço formativo e no seu entorno laborativo. A duração dos cursos técnicos pode trazer impasses que requerem abordagens contextualizadas e pesquisa para subsidiar discussões e mesmo revisões na aplicação da legislação vigente para a educação profissional neste nível.

Contar com uma bagagem prévia à qualificação técnica implica modelizar padrões mínimos de desempenho para ingresso, os quais balizam testes para acesso aos cursos. Contudo, o término da formação neste nível deveria, idealmente, estar mais articulada com as efetivas possibilidades de inserção no mercado local, vinculando bases específicas do *métier* e aquisição de competências mais amplas, sinalizadas pelos egressos como constitutivas das situações de trabalho que

encontraram. Os egressos pontuam buscas complementares e lacunas formativas que o espaço escolar lhes deixou, o que pode ser detectado ao longo de suas respostas.

Este segmento traz fortemente o músico como trabalhador, aquele que vive de música, que busca cotidianamente e ao longo de sua vida atualizar-se, ter excelência, ser ético e honrar a profissão. Para tanto, a educação formal não é imprescindível, as fronteiras entre o profissional e o amador por vezes não se dão somente quanto à remuneração, mas na qualidade do trabalho e no comprometimento, no reconhecimento social obtido, na integração com a comunidade musical.

Os cursos técnicos de nível médio e a escola especializada propiciam espaços de vivências, de trocas, de construção ampliada por práticas coletivas, pela educação formal sequencial ou por caminhos únicos, imersos em conexões profissionais plantadas neste meio. Para que este espaço seja efetivo e desempenhe seu papel formativo é preciso mais que determinações legais e aspirações pessoais. Neste sentido, as vozes dos diferentes atores apontam para conhecimentos, articulações e contextos em que pedagogia e administração precisam encontrar-se organicamente frente à especificidade do que se ensina e à realidade do mundo do trabalho.

3.6.3 Ao início e ao fim: uma comparação entre candidatos e egressos dos cursos técnicos de nível médio em instrumento musical

Apesar de predominarem em termos absolutos faixas etárias distintas nos dois grupos, sendo 36,7% entre 26 e 30 anos para os egressos e 26,3% entre 15 e 18 anos para os candidatos, a procura por cursos técnicos de nível médio por alunos acima de 25 anos (48% da amostra de candidatos) revela uma aproximação mais tardia desta possibilidade formativa, o que leva ao questionamento do seu papel, que pode ser uma complementação ou aprofundamento dos recursos básicos que a clientela já possui, ou mesmo a característica do tipo de ensino, que, em princípio, privilegia o fazer, os aspectos mais práticos voltados à aquisição de competências instrumentais. Por outro lado, a reconhecida precocidade com que as práticas instrumentais ocorrem na vida dos que desejam seguir carreira como músico (MORATO, 2009; PICHONERI, 2006) parece estar um tanto desfocada no contexto estudado, visto que a iniciação musical formal parece ocorrer mais tarde, o que impacta sobre os cursos técnicos.

A inserção laborativa está presente para 65,3% dos candidatos e para 94,5% dos egressos, sendo que 40% dos candidatos declararam ter outra profissão e trabalhar com música e 16,7% se dedicavam exclusivamente a atividades musicais. Dos egressos, 18,4% não trabalham com música atualmente. Trabalhar e estudar constitui o status predominante nos dois segmentos, o que pode indicar a constante

necessidade de atualização citada pelos egressos para dar conta das demandas do mercado, assim como a intrínseca manutenção das habilidades instrumentais requeridas à profissão.

Ter uma renda familiar igual ou superior a 10 salários mínimos aparece como faixa mais frequente entre candidatos (33,8%) e egressos (45%). Embora as bases estatísticas disponíveis não contemplem com precisão este campo de serviços, tampouco sobre a realidade econômica de muitos músicos, os referidos percentuais podem estar indicando que o trabalho com música, mesmo que realizado informalmente, tem participação efetiva como entrada de recursos para os respondentes. Estima-se que as pesquisas sobre Economia Criativa no Brasil, realizadas em parcerias entre a Secretaria de Economia Criativa do MinC e órgãos especializados como o IPEA, tragam novas informações e projeções, enfatizando olhares diferenciados sobre relações produtivas e possibilidades de desenvolvimento socioeconômico na área das artes e da música, em específico.

Sendo o desejo de profissionalização em música explicitada por 92% dos candidatos, os perfis esperados para os cursos técnicos puderam ser detectados em três ações fundamentais, a saber, preparar para dar aulas particulares e em cursos livres (43,6% já davam aulas antes de cursar o técnico de nível médio), preparar para seguir aos cursos superiores (64,3%) e preparar para gerenciamento de carreira e empreendedorismo (77,8%). Os egressos sinalizam tais ações como necessárias e não contempladas pelos cursos técnicos de nível médio que fizeram, o que pode ser captado por meio dos conteúdos de complemento, pela busca de informações complementares e pela indicação de ser preciso conhecer o mercado de trabalho enquanto o músico se prepara para adentrá-lo (72%). O desenvolvimento técnico é amplamente desejado pelos candidatos (96,5%) e foi amplamente conseguido pelos egressos, já que o grau de satisfação com a formação recebida apresentou 90,8% de concordância e chegou a 95,4% acerca de boa orientação obtida nas práticas instrumentais.

Discutir os achados considerando o que pensam os dois estratos acerca do que é preciso para ser músico implica confrontar o desejado e o vivido, assim como buscar denominadores comuns. Dedicção, vontade e estudo predominam largamente nos dois segmentos, bem como a aquisição e o domínio das técnicas instrumentais e da linguagem. Contudo, os egressos apontam ser preciso conhecer possibilidades laborativas reais, ter vivências diversificadas em função da pluralidade de demandas e para a ampliação de interfaces com outras artes e campos, entre o popular e o erudito.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Retomando a hipótese levantada sobre um possível descompasso entre a formação propiciada no CEP-EMB e as reais oportunidades de inserção laborativa para os técnicos instrumentistas, as evidências permitem corroborá-la parcialmente, uma vez que os distintos estratos pesquisados sinalizam este distanciamento, mas têm conhecimento dos arranjos produtivos locais, mesmo que de forma pontual. Ao contexto laborativo presente, restrito e competitivo, somam-se as características do que se ensina e também do ensino proposto, que varia de instrumento a instrumento, sendo mais conservatorial em algumas áreas do que em outras. Contudo, o peso maior parece estar na falta de caracterização profissional do técnico instrumentista em nível médio, tanto em termos de mercado de trabalho quanto em qualificação que possibilite adentrá-lo em suficiência técnica e econômica, uma vez que o trajeto formativo é longo e há especificidades do campo musical que podem não ser contempladas neste nível de estudos ou que requerem continuidade para efetivar o trabalho como instrumentista e com música em contexto local.

A pergunta norteadora, que indaga como os diferentes atores percebem as relações entre formação propiciada na escola especializada pesquisada e inserção de alunos e egressos, teve sua resposta construída ao longo deste trabalho. A teia polifonicamente entretecida pelos atores ouvidos desenha a complexidade que caracteriza a EPTNM em instrumento musical, cujos cursos se mostram extremamente diferenciados em possibilidades formativas, em particularidades instrumentais a depender do segmento musical de que se fala e em atuações profissionais, relações estas exponenciadas face ao mercado existente.

Diferentemente de outras áreas da educação profissional com terminalidade bem delimitada e claras demarcações funcionais de seus egressos, os cursos técnicos de nível médio em instrumento musical mantêm fundamentalmente caráter propedêutico, uma etapa rumo ao ensino superior, seja pela natureza da formação profissional em instrumento, a qual requer contínuo aperfeiçoamento, seja pelas dificuldades de inserção laborativa no contexto dado. A forte presença de carreiras do funcionalismo público distrital e federal no campo do ensino ou em corpos estáveis como a orquestra sinfônica existente na cidade, entendidas como sinônimos de estabilidade salarial frente à predominante informalidade do trabalho musical, demanda certificação superior para assegurar melhor remuneração e ascensão funcional. Considere-se também o fato de que além de ter um perfil laborativo dúbio, o instrumentista técnico de nível médio concorre por trabalhos com profissionais tarimbados e com seus próprios professores.

Corroborando os achados de Morato (2009), tem-se que, enquanto os cursos superiores são colocados como úteis pela certificação que satisfaz requisitos legais para inserção como docente, os cursos técnicos de nível médio podem ser fonte de outros aprimoramentos práticos, embora suas certificações não facultem a docência na Educação Básica. Na medida em que o mercado de trabalho demanda flexibilidade e desempenhos múltiplos, em que a profissão não é claramente regulada e que as certificações não são imprescindíveis para ingresso no mercado de trabalho, a escola especializada em nível médio coloca-se como centro de práticas, um laboratório para um desempenho que pode vir a ser reconhecido e também para estabelecer contatos fundamentais ao trabalho dos músicos.

Os resultados apontam para a insuficiência do nível na medida em que remodelações curriculares em 800 horas são consideradas inadequadas à preparação para uma inserção laborativa satisfatória como instrumentistas por coordenadores e gestores como, salvo alunos que ingressem com bagagem profissional considerável e que procurem nos cursos técnicos complementação ou aprofundamento, consonantes à formação continuada e à oferta de cursos pós-técnicos.

A formação a ser dada nos novos moldes curriculares, que se pretende ajustada a um mercado de trabalho conhecido de seus atores, parece melhor resolver o dimensionamento do nível técnico em relação à formação em nível superior, evitando superposições de conteúdos. Tal ajuste, contudo, não contempla na totalidade o buscado pelos instrumentistas em formação que procuram, à sua maneira, compensar a ausência de um estágio externo que lhes facultaria maior experiência. É por meio de indicações pessoais, de redes estabelecidas fora de sala de aula e no ambiente escolar que as primeiras inserções ocorrem. O mercado mais presente, relacionado a dar aulas instrumentais, não é contemplado nas previsões curriculares em nível médio, sendo mantida a cultura reprodutivista de ensino instrumental. Nesta moldura, hipotetiza-se que quadros de evasão aliem tais características à dissociação entre teoria e prática ainda presente nos itinerários formativos. Contudo, a rede de indicações, por vezes centrada nos professores de instrumento, confere à escola o papel de vitrine de trabalhos e espaço para socialização entre pares, o que contribui para a contínua demanda pelos cursos. Expertise e postura profissional são trazidas como indicadores de eficácia laborativa, relegando a certificação ao contexto cultural da diplomação em nível superior, questão que imerge na necessidade formativa de maior prazo e no cenário laborativo regional.

O empreendedorismo é visto ambigualmente: uma possibilidade única de entrada no mercado, sem a qual o músico instrumentista, especialmente o da área

popular, estaria fadado ao fracasso, ou uma panaceia frente às limitações do mercado local para instrumentistas, especialmente no segmento erudito. É frequente o entendimento de que ser empreendedor é saber utilizar mecanismos públicos de fomento, concepção que poderia ser ampliada. Para boa parte dos professores, noções que a escola venha a promover sobre o assunto não serão suficientes para alterar a realidade de trabalho que é de extrema competição e de saturações cíclicas, como no caso do mercado de eventos. A própria escola também se coloca fortemente como mercado de trabalho na medida em que vários de seus egressos, após aperfeiçoamentos inclusive no exterior, a ela retornam como docentes mediante concurso público, licenciando-se para tal ou obtendo complementação pedagógica à graduação. Observa-se que neste espaço o mesmo atendimento é dispensado a alunos que desejam profissionalizar-se, aos que almejam prosseguir seus estudos sequenciais, aos que já são profissionais e buscam novos conhecimentos, aos que procuram um ambiente para praticar diletantemente e que já exercem outras profissões.

Ao sinalizar-se a necessidade de formação permanente, a qual extrapola a educação sequenciada e formal, interseções com o mundo do trabalho no contínuo formativo dos instrumentistas despontam como condição para integrar saberes e objetivos, como possível baliza para direcionamentos pessoais e também institucionais no que tange a currículos e relações com o mercado de trabalho existente, e não ao idealizado. Os atores trazem que é preciso e possível aprender a interferir no mercado, considerando o prisma da Economia Criativa e as ferramentas tecnológicas disponíveis, o que ressalta as colocações de Mak (2007), Smilde (2009a, 2009b, 2009c) e Pimentel (2012a, 2012b, 2013).

Preparar para o trabalho implica entender da profissão e conhecer o profissional que se pretende fundamentar para tal exercício. Mais do que repasses técnicos, cobra-se da escola especializada que contribua à formação ética, à postura profissional e ao desenvolvimento de competências gerais, interpessoais e de comunicação, necessárias à inserção laboral e à carreira em música. Para tal, é preciso um corpo docente que também esteja em movimento, que busque continuamente aprimoramentos e atualizações que lhes possibilitem atender novos músicos em uma realidade diversificada, que solicita mobilidade para além do domínio técnico. Os diferentes atores apontam para especificidades da formação do professor que atende à EPTNM em instrumento, assim como a atuação dos técnicos de nível médio como agentes de iniciação ao instrumento, tenham ou não noções de didática ou de pedagogia instrumental.

Por sua vez, é preciso ser ativo em uma realidade cambiante. Para tal, o técnico instrumentista de nível médio solicita dos cursos um atendimento que englobe a técnica instrumental, mas que não se limite a ela. Perspectivas que considerem os atuais caminhos da profissionalização do músico e as propostas da Economia Criativa para o setor musical, interseccionando educação formal e espaços de trabalho, parecem melhor aproximar-se das necessidades do técnico em instrumento em termos de sustentabilidade, autonomia e possibilidades de interferência no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, considera-se que os marcos teóricos referenciados auxiliam a compreender a dinâmica encontrada no CEP-EMB e nos caminhos traçados por seus egressos. Tal referencial possibilitou discutir o técnico instrumentista em nível médio quanto à sua delimitação profissional em um mercado a ser mais bem conhecido frente às condições enfatizadas pela Economia Criativa, considerando as políticas públicas que perpassam sua formação.

Reitera-se que o aplicado em geral à EPTNM precisa ser repensado frente à realidade laborativa do músico, ao processo de profissionalização e ao longo caminho formativo requerido. Há especificidades que implicam novos olhares sobre tais cenários para possibilitar ao técnico instrumentista em nível médio formação consistente e inserções laborativas condizentes, o que parece implicar pressupostos como uma Educação Básica em música bem estabelecida.

Apesar de seus limites metodológicos, esta pesquisa procura contribuir para reflexões sobre tais questões. Sabendo da provisoriedade dos resultados aqui trazidos, pensa-se ser esta inserção empírica fecunda frente às perguntas que desperta e que solicitam novas pesquisas para avançar a compreensão sobre a área e sobre possíveis conformações dos cursos técnicos em nível médio no campo da educação profissional em instrumento musical, voltados para uma realidade de trabalho redimensionada à luz da Economia Criativa na procura por possibilidades econômicas autossustentáveis. Neste sentido, pensa-se ser desejável a composição de um fórum de escolas públicas especializadas em música, o que poderia ser benéfico à área para visibilidade e discussão de seus problemas e conduções. Tem-se por necessário esclarecer à comunidade escolar o papel das políticas públicas educacionais e meios de participação para que suas vozes, experiências e demandas sejam ouvidas e discutidas, aproximando execução, reflexão e articulações na EPTNM em instrumento musical, repensando os desafios postos à educação formal no tocante à formação para o trabalho em música.

REFERÊNCIAS

AEC/Association Européenne des Conservatoires; Academies de Musique et Musikhochschulen. *The AEC Pop & Jazz Platform*. 2013a. Disponível em: <<http://aecsite.cramgo.nl/content.aspx?id=150>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. *The 'Polifonia' Project*. 2013b. Disponível em: <<http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=58>>. Acesso em: 10 set. 2013.

AEC/Association Européenne des Conservatoires/Polifonia. *Erasmus Thematic Network for Music*. 2007a. Disponível em: <www.polifonia-tn.org>. Acesso em: 10 set. 2013.

AEC/Association Européenne des Conservatoires. *Pre-college music education in Europe: Final Report*. Polifonia pre-college working group. 2007b. Disponível em: <<http://www.aecinfo.org/GenericComponents/DownloadView.aspx?ses=16548>>. Acesso em: 10 set. 2013.

AEC/Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen/PROMUSE. *PROMUSE: Continuing Education in Music and Professional Integration of Musicians*. Newsletter II. 2002. Disponível em: <<http://aecsite.cramgo.nl/DownloadView.aspx?ses=16065>>. Acesso em: 10 set. 2013.

ALEXANDRIA, Marília de. *A construção das competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica ampla e diversificada*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

ARRUDA, Carmem Lúcia Rodrigues. *Relações de trabalho do artista, professor e pesquisador na universidade pública*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SBS, 2009. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=171>. Acesso em: 11 mar. 2012.

ASSUNÇÃO, Rosiene. *40 anos do Sebrae*. 2012. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/2012/10/10/40-anos-do-sebrae/>. Acesso em: 06 jun. 2013.

AZEVEDO, Janete M. L de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BALDI, Neila. *Brasil presente na XIII Unctad*. 2012. Disponível em: <www2.cultura.gov.br/site/2012/04/26/brasil-presente-na-xiii-unctad/>. Acesso em: 06 jun. 2013.

BARBOSA, Maria Lígia. *Renascimento do profissionalismo: alguns comentários*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.14, n.39, p.186-190,1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, [1977], 2011.

BASTOS, Patrício Lavenère. *Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas*. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

BECKER, Howard S. *Art worlds*. Berkley/Los Angeles: University of California, 2008.

BLANNING, Tim. *O triunfo da música*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BOCHMANN, Christophe. *Pre-college music training: Final report*. 1998. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa. Programa SOCRATES. Disponível em: <<http://www.aecinfo.org/GenericComponents/DownloadView.aspx?ses=16534>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BORGES, Vera. *A arte como profissão e trabalho: Pierre_Michel Menger e a sociologia das artes*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 67, p. 129-134. 2003.

BRASIL. *Lei 3.857/1960*, de 22 de dezembro de 1960. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Profissão de Músico e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L385.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL/Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

_____. *Lei Nº 11.769*, 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: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB Nº 17/97*. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BEB8A3F33-04EC-493E-8964-ED3CC486CCCE%7D_PARECER%201797%20APROVADO%20EM%2003%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201997.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/2008*, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/pdf/parecer_cne.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.154/2004 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CBE nº 3, de 9 julho de 2008*. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/pdf/resolucao_03.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. MEC, 2012. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_producao_cultural_design/t_instrumento_musical.php>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. *Guia PRONATEC de cursos FIC*. 2011. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivo/guia.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. *Parecer CNE/CEB 11/2012, de 9 de maio de 2012*. Versa sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 4, de 6 de junho de 2012*. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. *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: 05 fev. 2012.

BRASIL/MINC/SEC. *Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações 2011 a 2014*. 2 ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2012.

BRASIL/MINC. *MinC divulga o resultado do Prêmio Economia Criativa – Estudos e Pesquisas*. 2012. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/2012/10/08/minc-divulga-resultado-do-premio-economia-criativa-edital-relacionado-as-metas-7-e-8-do-pnc/>>. Acesso em: 10 out. 2013

_____. Plano Nacional de Cultura. 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc->>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL/MTE. *Portaria nº 3.346*, de 30 de setembro de 1986, do Ministério do Trabalho - Dispõe sobre a fiscalização do trabalho de Artistas e Técnicos em espetáculos de diversões e Músicos. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/regulamentacao.jsf#m>>. Acesso em: 10 jan. 2011

_____. *Classificação Brasileira de Ocupações CBO*. 2007. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. *Notícias: Hoje é dia do cantor*. 2009. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/hoje-e-dia-do-cantor.htm>>. Acesso em: 10 dezembro, 2011.

CANCIAN, Natália. Curso técnico federal tem desistência de 1 milhão de alunos. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 03 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/168891-curso-tecnico-federal-tem-desistencia-de-1-milhao-dealunos.shtml>>. Acesso: em 03 jun. 2014.

CARMONA, Raquel. Curso técnico de Gravação Musical da EMUFRN: reflexões sobre a formação profissional a partir da avaliação curricular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 437-441. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais.php>>. Acesso em: 12 mai. 2013.

_____. Educação profissional técnica de nível médio em música e perfil do egresso: uma visão atual SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 542-550. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2475/1804>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CARMONA, Raquel; RIBAS, Maria Guiomar. Curso Técnico de Música: Que sentido para os estudantes? Que papel formador? CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., João Pessoa, 2012. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012. p. 829-835. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/.php>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CARNEIRO, Italan. Curso técnico integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., Natal, 2013. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. Disponível em: < <http://www.anppom.com.br/anais.php>>. Acesso em: 12 out. 2013.

CARVALHO, Olgamir Francisco. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

CEP-EMB, 2014. *Mapa de alunos 2013*. Correspondência eletrônica para docentes, 27 jan. 2014.

CEP-EMB/SEDF. *Regimento Interno Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília*, 2013 p.19-20. Disponível em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/images/pdf/Regimento%20Interno%20CEP-EMB%2025%2010%202013.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., Florianópolis, 2010. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 328-333. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais.php>>. Acesso em: 10 set. 2012.

CESPE. *Edital Nº 1, de 24 de maio de 2011*. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/CBMDFMUSICO2011/arquivos/ED_1_2011_CBM_DF__MUSICO_ABERTURA_V6.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CLDF. Câmara Legislativa do Distrito Federal. *Carta de Intenções*. 2011. Disponível em: <http://www.blocoptprb.com.br/noticias.php?id_noticia=748>. Acesso em: 05 fev. 2014

COMISSÃO EUROPEIA. *Livro Verde*. Bruxelas, 2010. 23 p. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0183:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 10 set. 2012.

CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. Escola de Música da Universidade Federal do Pará: fundamentos teóricos e proposições práticas para um currículo para o século XXI. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., Vitória, 2011. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 996-1009.

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

_____. Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo com alunos do Centro de educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 2158-2168.

COSTA, Cristina Porto. Educação Profissional em Música: o que buscam os candidatos aos cursos técnicos de instrumento em nível médio? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO CLAP PPGM, 2012b. p. 346-354 Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2455/1784>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, jul/dez. 2012c.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Elisa da Silva e. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DEHEINZELIN, Cláudia. Creative economy and the reinvention of the economy. In: *Compêndio de indicadores de sustentabilidade das Nações*. 2009. Disponível em: <http://www.compndiosustentabilidade.com.br/> Acesso em: 10 jan. 2013.

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

DOURADO, Zildenor Ferreira. Coordenadoria de Comunicação Social / CLDF. *Grupo de trabalho vai discutir mudanças na Lei do Silêncio*. 24 mar., 2014. Disponível em: <<http://www.cl.df.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

DRAIBE, Sônia M. Estado de Bem-Estar, desenvolvimento econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN,G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.p. 27-64.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 64, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 mar. 2012.

EFMET. European Forum for Music Education and Training. *Recommendations to the European Union about the role of music education and training in the new EU programme for culture*. 2004. Disponível em: <http://www.emc-imc.org/fileadmin/EFMET/EFMET_Recommendations_English.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ESTEVAM, Vicente. *Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

EVERITT, Sian. Arts and Economic Prosperity III: a review. *Cultural trends*, 18:4, p. 315-321. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09548960903268139>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

FRANZOI, Naira Lisboa. Profissão. In: *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. FIOCRUZ/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pro.html>. Acesso em: 28 fev. 2012.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 11, n. 31, p.141-145, 1996. Disponível em: <www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs+08.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FRENTE BRASIL PELO FIM DA OMB. *Carta aberta*, 2011. Disponível em: <http://www.fimdaomb.com.br/?page_id=6>. Acesso em: 10 fev. 2012.

FUTURA NETWORKS. *Campus Party 2013*. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.campus-party.com.br/2013/musica.html>>. Acesso em: 10 out. 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudo de Psicopedagogia Musical*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GDF/SE/CEP-EMB. *Projeto Político Pedagógico do CEP-EMB 2011*. Disponível em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2012.

GDF/SE/SUBEB. *Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota*. 2012. Disponível em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/legislacao>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GDF/SE/CEP-EMB. *Site institucional*. s.d. Disponível em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

GDF/SECULT. Edital Nº 1 – SEAP/SECult, de 31 de Janeiro de 2014. *Diário Oficial do Distrito Federal* nº 26, de 4 de fevereiro de 2014 . p 40-46. Disponível em: <<http://www.acheconcursos.com.br/concursos-distrito-federal/concurso-seap-df-2014-orquestra-sinfonica>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

GDF/SE/UCI. UNIDADE DE CONTROLE INTERNO. RELATÓRIO DE INSPEÇÃO 01/2013 Centro de Educação Profissionalizante Escola de Música de Brasília.

GOMES, Juliana Pereira. *Educação profissional: as perspectivas de jovens do DF acerca de suas escolhas e expectativas futuras*. (Monografia de Conclusão de Curso em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2013. 79 p.

GONÇALVES, Jéssica. Morre Levino de Alcântara, fundador da Escola de Música de Brasília. *Radioagência Nacional*, 16 jan. 2014. Disponível em: <radioagencianacional.ebc.com.br/cultura/audio/2014-01/morre-levino-de-alcantara-fundador-da-escola-de-musica-de-brasilia>. Acesso em: 16 jan. 2014.

GREENLEAF, Walter James. *Occupations and careers*. New York: McGraw-Hill, 1955.

GROSSI, Cristina; COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. A formação e o mercado de trabalho para o estudante de música no distrito federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., Rio de Janeiro, 2004. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004. *Anais...* Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.org.br/anais.html>>. Acesso em: 20 out. 2013.

HEFCE. Higher Education Funding Council for England. *Creating a land with music: the work, education and training of professional musicians in the 21st century*. 2002a. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/D0C5FD3F-0338-4CCB-AC17-D5AB9853FBC4/0/273CreatingALandwithMusic.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. *Creating a land with music: Youth Music Report*. 2002b. Disponível em: <<http://www.youthmusic.org.uk/assets/files/HEFCEreport1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

HOFFMANN, Rodrigo Velloso da Silva. *O Programa de Expansão da Educação Profissional na Escola de Música de Brasília: a perspectiva dos professores*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

HÖLZENPIES, Laura. *Research on professional musician's portfolio careers in The Netherlands*. Amsterdam: KNTV, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

HOWKINS, John. *Economia Criativa*. São Paulo: MBooks, 2013.

IBGE/MINC. *Sistema de informações e indicadores culturais 2003*. 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_culturais/2003/indic_culturais2003.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

IPEA. *Sistema de Indicadores de Percepção Social: Cultura*. 2010. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

JANNUZZI, Paulo de Martino. *Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas*. 2002. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2011/02/INDICADORES-SOCIAIS-JANUZZI.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. O Brasil, a Pobreza e o Século XXI. *Revista Sinais Sociais*, v. 13, p. 78-103. 2010. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD59.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012

KUENZER, Acácia. A relação entre a educação e o trabalho: pressupostos teóricos. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 4, n.1. 1986.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LACERDA, Maryna; LINS, Thalita. Lei do silêncio: músicos reclamam de norma que limita o som em 55 decibéis. *Correio Braziliense*, Brasília, 12 fev. 2014.

LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado. *Revista Poli*, n.15, p. 4-11, jan/fev. 2011.

LIMA, Maria de Barros. *Aprendizagem musical no Canto Popular em contexto informal e formal: perspectivas dos cantores do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

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

MADDEN, Christopher. Using “Economic” Impact Studies in Arts and Cultural Advocacy: A Cautionary Note [online]. *Media International Australia, Incorporating Culture & Policy*, n. 98, p. 161-178, fev. 2001. Disponível em: <<http://christopherdmadden.files.wordpress.com/2009/02/economic-iimpacts-mia-madden.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MAK, Peter. *Generic skills*. 2005. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/E4313CF6-DD60-4027-BA43-0E9400942BE8/0/241conceptualanalysisandliterature.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. *Learning informal, non-formal and informal contexts*. North Netherlands Conservatoire, Gronongen. The Hague: Royal Conservatoire, 2007. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/FCEECB4E-FCF5-4219-B428-8247AB5069F2/0/LearningMusicinFormalNonFormalandInformalContexts.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Alice de Araújo. *Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. *Eu músico: configurações subjetivas a duas ou três vozes*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MATOS, Ataíde; PINHEIRO, Regina Galante. Escola de Música de Brasília: um lugar de sonho musical. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. Orgs. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: Sonare, 2007. p. 214-220.

MATTOS, Ataíde de. *Percepção da diversidade de perfis de alunos no discurso e ações de professoras de violoncelo: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

MEC/CNE. *Parecer 12/2013 e Resolução*. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

MEC/SETEC. *Portaria N°2, de 29 de janeiro de 2014*. DOU 30 de Janeiro de 2014, p.14.

MED, Bohumil, *Vida de músico não é fácil*. Brasília: MUSIMED, 2004.

MENÉNDEZ, José Manuel; Martín, Carlos Alberto. *Position Paper on Education and Training*. July 10th, 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/2620358/Position_Paper_on_Education_and_Training>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MENGER, Pierre-Michel. *Portrait de l'artiste en travailleur*. France: La République des Idées/Seuil, 2002.

MONTEVERDI, Claudio. *Cartas de Claudio Monteverdi*. São Paulo: UNESP, 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 e Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NCVER. National Centre for Vocational Education Research; Australian National Training Authority. *At a glance: defining generic skills*. 2003. Disponível em: <www.ncver.edu.au>. Acesso em: 12 fev. 2013.

NUNES, João Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SBS, 2011.

O'NEILL, Mark. The social impact of the arts. *Cultural Trends*, v. 18, n. 4, p. 349-352. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09548960903268196>>. Acesso em: jun 10. 2012.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. *Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação - Artes. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

_____. O Curso Técnico em Música: reflexões sobre adequação do currículo no Conservatório de Uberlândia-MG. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19., Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p.1368-1378.

ONUBR/Organização das Nações Unidas no Brasil. *Frevo ganha título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da UNESCO*. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/frevo-ganha-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade-da-unesco/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

OSB. Orquestra Sinfônica Brasileira. *Audições Internacionais 2014*. EDITAL. Disponível em: <www.osb.com.br/.../Audicoes%20OSB%202014/audicoes_2014_edital_>. Acesso em: 10 mar. 2014.

OSESP/Secretaria da Cultura. *Audições 2013*. Disponível em: <<http://www.osesp.art.br/portal/osesp/audicoesaudicao.aspx?audicao=36>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

OVERMUNDO. *Análise de modelos de negócios praticados no mercado da música no estado do Rio de Janeiro*. s.d. Disponível em: <<http://pesquisas.overmundo.org.br/musica-rj/>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

PAIM, Paulo. Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador - FUNDEP, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=59540>. Acesso em: 08 jan. 2014.

PALMA, Gabriel. Congresso promulga emenda que cria o Sistema Nacional de Cultura. *Agência Brasil*, 29 nov. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-11-29/congresso-promulga-emenda-que-cria-sistema-nacional-de-cultura>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

PARAGUASSÚ, Lisandra. *Educação profissional é pouco atraente, aponta pesquisa*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-profissional-e-pouco-atraente-aponta-pesquisa,833138,0.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 23., Natal, 2013. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2019>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. *Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

_____. *Relações de trabalho em música: a desestabilização da harmonia*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Mercado de trabalho e formação profissional na área de música: um relato de experiência. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., Pirenópolis, 2013. *Anais...* João Pessoa: UFPB/ABEM, 2013. p. 1307-1317. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. O egresso do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o mercado de trabalho do século XXI. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., João Pessoa, 2012. *Anais...* João Pessoa: ANPPOM, 2012a. p.1473-1479. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais.php>>. Acesso em: set. 2012.

_____. A formação técnica e os desafios do mercado de trabalho do século XXI: o Curso Técnico do Conservatório de Música Lorenzo Fernández e seus egressos. SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., IA-UNESP/ ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 8., São Paulo, 2012. *Anais...* São Paulo: UNESP/ABEM, 2012b. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/ivsemanaeducacaomusical/>>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. O curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o olhar de seus egressos: o perfil profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., Vitória, 2011. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011a. p. 1586-1598.

_____. A inserção da disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” nos cursos técnicos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., Uberlândia, 2011. *Anais...* Uberlândia: ANPPOM, 2011b. p. 499-505.

PINNOCK, Andrew. The scope and purpose of cultural economics: a view and some suggestions from the policy fringe. *Cultural trends*, v. 18, n. 4, p. 353-366. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/095489609003268204>>. Acesso em: 19 fev. 2012.

POCHMANN, Marcio. In: SADER, Emir. *Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-liberais no Brasil*. Rio de Janeiro: Boitempo/FLACSO, 2013. p. 253-264.

POSTHUMA, Sanne. *AEC WG Report: Professional Jazz and Pop Music training in Europe*. 2001. Disponível em: <<http://aecsite.cramgo.nl/DownloadView.aspx?ses=16219>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

PRENSKY, Marc. *Digital wisdom*. Campus Party 2013 Conference, São Paulo. 31 jan. 2013. Disponível em: <<http://live.campus-party.org/player/load/id/512f43addee47c55G21656fde2478f83>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PROMUSE. *Leonardo Programme of the European Union*, 2001. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/385E9CBD-2538-4700-B2C3-6E28D64E7BED/0/272Promuse.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. 2014. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br>. Acesso em: 06 fev. 2014.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. O curso técnico em instrumento e a concepção de músico profissional. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p.1358-1367.

RECÔVA, Simone Lacorte. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

REIS, Ana Carla Fonseca. (Org.). *Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento* São Paulo: Itaú Cultural/Garimpo de Soluções, 2008.

REIS, Ana Carla Fonseca e Lala DEHEINZELIN, Lala. *Cadernos da Economia Criativa: Economia Criativa e Desenvolvimento Local*. Vitória: SEBRAE/ES/Secult, 2008. Disponível em: <<http://vix.sebraees.com.br/arquivos/biblioteca/Cadernos%20de%20Economia%20Criativa.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ROSE, José. Inserção profissional. In: ZANTEN, Agnès van. Coord. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 145-156.

SALAZAR, Leonardo Santos. *Música Ltda: o negócio da música para empreendedores*. Recife: SEBRAE, 2010.

SANTOS-DUISENBERG, Edna dos. Economia Criativa: uma opção de desenvolvimento viável? p. 52-73. In: Reis, Ana Carla Fonseca. (Org.). *Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento*. São Paulo: Itaú Cultural: Garimpo de Soluções, 2008.

SCHOLZ, Gottfried. Education of the Professional Musicians and its Adaptation to the Present Needs of Life Music Institutions and the Music Industries'. *International Journal of Music Education*. 1988. p. 54-56. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/os-12/1/54.citation>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEDF/CEP-EMB. *Leis e Referenciais Distritais*. s.d. Disponível em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/legislacao>>. Acesso em: 10 jan. 2014

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

SILVA, Caetana J. [Carta] 04 abr. 2011, Brasília [para] COSTA, Cristina Porto. Brasília. 38f. *Relatório parcial sobre os cursos de artes cadastrados no SISTEC/MEC*.

SINPRO DF. *Professoras/es criam Fórum em Defesa da Educação Profissional*. 2012. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/professorases-criam-forum-em-defesa-da-educacao-profissional/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SLOBODA, John A. *A mente musical*. Londrina: EDUEL, 2008.

SMILDE, Reineke. *Musicians as lifelong learners: discovery through biography*. Hanze University of Applied Science Groningen; Royal academy of Fine Arts, Music and Dance in The Hague. Netherlands. 2009a. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/EN/research/researchportal/centre-of-applied-research-and-innovation/art-society/lifelong-learning-in-music/lifelong-learning/Documents/musiciansaslifelonglearnersdiscoverythroughbiogra.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. *Expanding Career Options*. 2009b. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/G2282820-8073-40G1-ABEE-72481B0405DE /0 /ExpandingCareerOptions.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. *Today's musician: a chameleon*. Address given at the expert meeting of Yo! Opera Festival in Utrecht. 2009c. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/ NR/rdonlyres/F577348E-CF79-4548-B108-3905DEDF0AD5/0/TodaysMusicianAChameleon.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. *The music profession and the professional musician*, address at the annual conference of the European Association of Conservatoires (AEC) Strasbourg, 2007. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/ 2D30A066-444E-493A-9D56-239617DE74DF/0/TheMusicProfessionandtheProfessionalMusicianRinekeSmilde.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. *Lifelong learning for musicians*. Proceedings of the NASM anual meeting. Boston, 2005. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/ 64EF34D0-44A8-4F33-9317-157372FBDFC7/0/LifelongLearningforMusiciansNASMBostonSmilde. pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Lifelong learning as a challenge: a portrait of the conservatoire in 2015. In: Janssen, I. (comp.) *A portrait of the artist in 2015: artistic careers and higher arts education in Europe*. Amsterdam: Boekmanstudies, 2004. Disponível em: <<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres /F503CAA7-2467-4614-A517-516A8BAAB75B/0/LLLasachallengeaportrait.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SOUSA, Salviana de Maria Pastor Santos; PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno. A apropriação da noção de competência nas políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990. p. 73-89. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita. Orgs. *Políticas públicas e trabalho e renda no Brasil contemporâneo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 65-86.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. p. 443-466. In: ZIN, Norman K. Den; LINCOLN, Yvonna S. Eds. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3 ed. Thousand Oaks, California: SAGE, 2005.

TAUBKIN, Benjamin. *Viver de música: diálogo com artistas brasileiros*. São Paulo: BEI Comunicação, 2011.

TCDF. Tribunal de Contas do Distrito Federal. *PROCESSO N.º: 11.983/2008*. Disponível em: <<https://www.tc.df.gov.br/sistemas/DocsWord/Ord/.../2010/.../ 157059.doc>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

- TOFFANO, Jacy. *As pianistas dos anos 1920 e a geração jet-lag*. Brasília: UnB, 2007.
- TOURINHO, Raíza. Economia verde + economia criativa. *Revista B+*. p. 64-75, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistabmais.com.br/noticia.aspx?id=NDY4>>. Acesso em: 27 jun. 2012.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. CONGRESO LATINO AMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., México, 2002. *Actas...* México: IASPM, 2002. Disponível em: <<http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/12/Travassos.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- TRF-TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 3ª REGIÃO. *Apelação/reexame necessário nº 0022552-89.2008.4.03.6100/sp*. 2010. Disponível em: <<http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/813970>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- UNCTAD/UNITED NATIONS CONFERENCE ON COMMERCE AND TRADE. *Policy dialogue on the creative economy and development*. UNCTAD 13., 2012. Disponível em: <<http://unctad.org/en/pages>>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- _____. *The Creative Economy Report 2010*. Genebra, 2010. Disponível em: <<http://www.unctad.org/creative-economy>>. Acesso em: 02 jan. 2012.
- _____. *Creative Economy Report 2008*. Genebra: UNCTAD, 2008. Disponível em: <<http://www.unctad.org/Templates/Webfl yer.asp?intlItemID=4494>>. Acesso em: 02 jan. 2012.
- _____. *São Paulo Consensus*. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://unctad.org/en/Docs/td410_en.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.
- VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n.2 (44), maio-ago. 2004.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: LíberLivro, 2009.
- WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: EDUSP. 1995.

APÊNDICES

1. Termo de consentimento livre e esclarecido
2. Instrumento de pesquisa: *Survey* com candidatos aos cursos técnicos de instrumento do CEP-EMB
3. Instrumento de pesquisa: *Survey* com egressos dos cursos de instrumento do CEP-EMB
4. Instrumento de pesquisa: Roteiro para realização de Grupo Focal professores
5. Instrumento de pesquisa: Roteiro de entrevista por estrato - coordenadores, gestores e empregadores



Universidade de Brasília
PPGE/FE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A educação profissional técnica de nível médio em instrumento musical em questão”

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Doutoranda: Cristina Porto Costa
Contato: cportoc@gmail.com

Prezado (a) entrevistado;

Convido-o a participar de forma voluntária, de entrevista que integra a pesquisa “A educação profissional técnica de nível médio em instrumento musical em questão”, sob orientação do Prof. Dr. Bernardo Kipnis. Essa pesquisa tem por objetivo analisar a visão dos distintos atores que participam da formação e do mercado de trabalho do técnico instrumentista de nível médio em relação à continuidade de sua formação e/ou a inserção no mercado laboral.

Comprometo-me a prestar-lhe todo o esclarecimento necessário para que possa decidir participar ou não desta pesquisa. Você tem o direito de desistir de sua participação a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Sua participação consistirá na realização de entrevista semiestruturada, com duração aproximada de uma hora, a ser realizada em lugar de sua conveniência.

Confidencialidade da pesquisa: Essa pesquisa restringe-se a fins acadêmicos. Mesmo quando houver divulgação dos resultados sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para compreensão do fenômeno a ser estudado e para a produção do conhecimento científico.

Sua assinatura indica a sua concordância em fornecer as informações solicitadas.

Distrito Federal, de de 2013.

Nome Completo

Assinatura

Survey com CANDIDATOS aos cursos técnicos de instrumento do CEP-EMB

Prezado candidato ao curso técnico do CEP-EMB

Este questionário faz parte de uma pesquisa em andamento sobre a formação em música em nível técnico, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB. Agradecemos sua importante participação. Por favor, **NÃO SE IDENTIFIQUE**. Os dados coletados serão tratados em conjunto e exclusivamente para fins de pesquisa.

1. Você tem: () entre 15 e 18 anos () entre 19 e 24 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 40 anos () acima de 40 anos.
2. Onde você mora? () Plano Piloto () Taguatinga () Planaltina () Outro: _____
3. Qual a sua atividade atual? () Somente estudo () Somente trabalho () Estudo e trabalho () Sou do lar () Outro: _____
4. Sua renda familiar é: () até R\$ 545,00 () acima de R\$ 545,00 a R\$ 1.635,00 () acima R\$ 1.635,00 a R\$2.725,00 () acima de R\$2.725,00 a R\$5.450,00 () acima de R\$5.450,00.
5. Sua formação inicial em música se deu () com aulas particulares () com alguém da família () na igreja/comunidade que frequenta () na própria EMB () é autodidata () Outro: _____
6. Você se inscreveu para o turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Em relação às seguintes afirmações, indique seu grau de concordância, assinalando o número correspondente:

1= Discordo totalmente 2= Discordo parcialmente 3=Concordo parcialmente 4=Concordo totalmente

1. Este curso complementar minha formação musical.	1	2	3	4
2. Pretendo ser um músico profissional.	1	2	3	4
3. Conheço a duração do curso que escolhi.	1	2	3	4
4. Tenho um curso superior em música em andamento ou completo.	1	2	3	4
5. Já trabalho com música, mas minha profissão atual é outra.	1	2	3	4
6. Já sou músico profissional e trabalho com música, exclusivamente.	1	2	3	4
7. O certificado (diploma) de técnico em música facilita a inserção no mercado de trabalho.	1	2	3	4
8. Os contatos pessoais obtidos durante o curso ajudam no prosseguimento da carreira.	1	2	3	4
9. A certificação final (diploma) é importante para mim.	1	2	3	4
10. Escolhi este curso pela sua qualidade.	1	2	3	4
11. Escolhi este curso por ser gratuito.	1	2	3	4
12. Este curso não é essencial para ser músico.	1	2	3	4
13. Pretendo complementar o meu salário agora ou futuro com atividades musicais.	1	2	3	4
14. Pretendo mudar de profissão e este curso ajudará a me requalificar.	1	2	3	4
15. Este curso é suficiente para atuar no mercado de trabalho como músico.	1	2	3	4
16. Há empregos para técnicos em música no mercado atual.	1	2	3	4
17. O mercado em música está em expansão.	1	2	3	4
18. É função principal do curso técnico me preparar para o curso superior em	1	2	3	4

música.				
19. Pretendo fazer vestibular para música assim que possível.	1	2	3	4
20. Pretendo ser professor de música licenciado.	1	2	3	4
21. Já dou aulas de música na minha comunidade ou aulas particulares.	1	2	3	4
22. Já toco/canto como amador, mas quero me aprofundar no meu instrumento.	1	2	3	4
23. Já toco/canto como amador e quero mudar de instrumento, por isto me inscrevi no curso.	1	2	3	4
24. Já toco/canto profissionalmente, mas quero me aprofundar no meu instrumento.	1	2	3	4
25. Já toco/canto profissionalmente e quero mudar de instrumento, por isto escolhi este curso.	1	2	3	4
26. Espero que este curso me prepare para gerenciar minha carreira de músico.	1	2	3	4
27. Quero ser técnico em música e não pretendo entrar em um curso superior de música.	1	2	3	4
28. Saúde do músico é um assunto importante para o técnico em música.	1	2	3	4
29. Pretendo abrir meu próprio negócio de música (escola, empresa, estúdio...)	1	2	3	4
30. Não acho possível viver só de música.	1	2	3	4
31. Tenho apoio da minha família para fazer este curso.	1	2	3	4
32. Tenho tempo suficiente para me dedicar ao curso técnico em música.	1	2	3	4
33. Pretendo terminar o curso técnico em música.	1	2	3	4
34. Pretendo conseguir a certificação de técnico em música.	1	2	3	4
35. Sou músico prático ou certificado inscrito na Ordem dos Músicos.	1	2	3	4
36. Músico é um profissional valorizado socialmente.	1	2	3	4
37. Somente a EMB oferece o curso para o qual me inscrevi.	1	2	3	4
38. Saber quem é o professor de instrumento pesou na minha escolha por este curso.	1	2	3	4
39. Desejo participar de atividades musicais coletivas e isto me motivou a entrar para o curso.	1	2	3	4
40. O desenvolvimento técnico individual é importante para mim neste curso.	1	2	3	4
41. A socialização oferecida pelo ambiente desta escola é importante para mim neste curso.	1	2	3	4

O que você espera do curso técnico em música?

Em sua opinião, o que é preciso para ser músico?

Survey com EGRESSOS do CEP-Escola de Música de Brasília**I. Levantamento de Perfil**

Por favor, assinale um x na alternativa que se aplica a você:

1. Sexo

Fem Masc

2. Estado civil

solteiro(a) casado(a) divorciado(a) viúvo(a) outro

3. Você tem

entre 16 e 20 entre 21 e 25 anos entre 26 e 30 anos
 entre 31 e 35 anos entre 36 e 40 acima de 40 anos

4. Onde você mora atualmente?

no DF na capital de outro estado brasileiro no interior em outro estado no exterior

5. Em relação a sua atividade atual

Somente estudo Somente trabalho Estudo e trabalho Sou do lar outro: _____

6. Sua renda familiar é

até R\$ 678,00 acima de R\$ 678,00 até R\$ 2.034,00
 acima de R\$ 2.034,00 até R\$3.390,00
 acima de R\$ 3.390,00 até R\$6.780,00 acima de R\$6.780,00.

7. Sua formação inicial em música se deu

com aulas particulares com alguém da família
 na igreja ou comunidade que frequentava
 na própria EMB você foi autodidata outro: _____

8. Quanto às atividades profissionais em música, em que áreas você já atuou COM remuneração? Assinale:

gravação/estúdio regência editoração de partitura
 em projetos sociais ensino instrumental áudio, amplificação, sonorização, etc.
 ensino de linguagem musical composição e arranjo
 jingles/marketing
 trilha sonora em filmes, espetáculos cênicos, dança produção musical
 performance solo músico em bares, restaurantes e afins
 eventos grupos musicais orquestra bandas/fanfarras outros: _____

9. Quanto às atividades profissionais em música, em que áreas você já atuou SEM remuneração? Assinale:

gravação/estúdio regência editoração de partitura em projetos sociais
 ensino instrumental áudio, amplificação, sonorização, etc.
 ensino de linguagem musical composição e arranjo
 jingles/marketing
 trilha sonora em filmes, espetáculos cênicos, dança produção musical
 performance solo músico em bares, restaurantes e afins
 eventos grupos musicais orquestra bandas/fanfarras outros: _____

II. Inserção laboral e formação

Assinale todas as alternativas que se enquadram na sua trajetória com a música

1- Quando cursei o técnico em instrumento (ao mesmo tempo):

Eu já trabalhava com música
 As atividades musicais complementavam meus rendimentos
 Eu dava aulas particulares de instrumento ou de música
 Eu trabalhava em escola de música
 Eu participava de atividades musicais em minha comunidade fora da escola
 Eu trabalhava em outra área que não música
 Eu prestei vestibular para um curso de música
 Eu cursava uma graduação (bacharelado ou licenciatura) em música

- () Eu fazia um curso superior em outra área que não música
- () Eu consegui meu primeiro emprego ou trabalho com música
- () Os trabalhos que fiz em música eram informais, sem contrato ou carteira assinada
- () Meu professor me indicou para um trabalho
- () Eu trabalhei remuneradamente com meu professor e/ou colegas

2- Após concluir o curso técnico:

- () Eu prossegui meus estudos em música
- () Fui estudar música em outra cidade do país
- () Fui estudar música fora do país
- () Fiz cursos de curta duração em instrumento
- () Eu prossegui meus estudos em outra área que não música
- () Eu consegui uma colocação no mercado de trabalho de música
- () Eu trabalhei como “professor em contrato temporário” em escola pública ou privada
- () Eu dei aulas particulares de instrumento ou de música
- () Eu abri meu próprio negócio em música
- () Fiz concurso público para cargo de músico
- () Eu fiz mais cursos livres de música para aprofundar meus conhecimentos
- () Eu continuei no CEP-EMB fazendo outro instrumento ou outro curso
- () Eu continuei no CEP-EMB em atividades coletivas ou práticas de grupo
- () Participei de projetos pelo FAC ou pelo MinC

3- Atualmente:

- () Eu trabalho com meu instrumento, tocando
- () Eu trabalho com música, mas tocar não é a principal atividade
- () Eu sou um músico profissional
- () Eu toco, mas tenho outra profissão
- () Eu dou aulas de música, mas tenho outra profissão
- () Eu posso dizer que vivo de música, em termos econômicos.
- () Eu dou aulas de instrumento ou de música em escolas privadas de ensino regular
- () Sou professor concursado e trabalho em escola pública
- () Eu trabalho em cursos livres ou aulas particulares
- () Tenho graduação em instrumento
- () Tenho licenciatura na área de música
- () Sou pós-graduado (ou pós-graduando) em música
- () Tenho uma rotina de estudos/prática com meu instrumento
- () Tenho trabalhos divulgados em redes sociais e espaços virtuais
- () Sou empreendedor em música
- () Sou cadastrado como agente cultural junto ao FAC ou MinC
- () Sou graduado em outra área que não música
- () Eu não trabalho com música

Para as afirmações seguintes, assinale o número (1 ou 2 ou 3 ou 4) que indica seu grau de concordância segundo a escala:

1=discordo totalmente 2=discordo parcialmente 3=concordo parcialmente 4=concordo totalmente

Em relação à QUALIFICAÇÃO RECEBIDA NO CEP-EMB

Acho que me preparou para ingressar no mercado de trabalho de música

()1 ()2 ()3 ()4

Foi uma etapa preparatória para prosseguir meus estudos em música

()1 ()2 ()3 ()4

Tive boas orientações no meu instrumento

()1 ()2 ()3 ()4

Faltaram informações essenciais para que eu conseguisse trabalhar com música

()1 ()2 ()3 ()4

Considero que a duração (extensão) do curso foi boa

()1 ()2 ()3 ()4

Acho que a formação recebida no CEP-EMB como um todo foi satisfatória

()1 ()2 ()3 ()4

Para trabalhar, precisei complementar minha formação em música com outras informações/conteúdos que o CEP-EMB não me forneceu.

()1 ()2 ()3 ()4

Em relação ao MERCADO DE TRABALHO COM MÚSICA:

Acho que, em Brasília, o mercado é favorável para os técnicos de nível médio

()1 ()2 ()3 ()4

Acho que para ser profissional é preciso ter curso superior de música

()1 ()2 ()3 ()4

A competição por colocação no mercado é muito forte em Brasília

()1 ()2 ()3 ()4

É preciso sair de Brasília para prosseguir os estudos de música

()1 ()2 ()3 ()4

É preciso sair de Brasília para conseguir um bom trabalho com música

()1 ()2 ()3 ()4

Acho que é possível viver de música em Brasília

()1 ()2 ()3 ()4

Estudar no CEP-EMB foi importante para conseguir um trabalho com música

()1 ()2 ()3 ()4

É necessário conhecer tecnologias (informática, digitais, de comunicação) para manter-se no mercado

()1 ()2 ()3 ()4

III. Opinião

Por favor, complete as frases:

1. Acho fundamental que na formação do técnico de nível médio em instrumento se estude ou aborde...

2. Acho que para ser músico é preciso...

3. Músico profissional é aquele que...

Roteiro para GRUPO FOCAL – Pesquisa exploratória
Professores de instrumento do CEP-EMB

Temas para condução:

1. Educação profissional técnica de instrumento em nível médio
2. Formação dada e necessidade de mudanças nos cursos técnicos
3. Seguimento de carreira e continuidade de estudos
4. Mercado de trabalho e inserção de egressos

Roteiro de entrevista por estrato – Pesquisa de aprofundamento

I. Professores/Coordenadores de áreas instrumentais do CEP-EMB

1. Como você vê o **cenário profissional para técnicos em música de nível médio** no DF (colocações possíveis, demandas existentes, mercado de trabalho)?
 - 1.1 Há especificidades em relação aos instrumentos ensinados na sua coordenação (quanto ao mercado de trabalho para o TMNM)?
2. Considerando o mundo do trabalho e este cenário regional (1), o que você pensa sobre **a formação dada na escola**, quais são seus pontos fortes e quais os pontos fracos?
3. Em relação à **inserção de alunos e egressos**, como você acha que ela se dá?
 - 3.1 Qual é o *papel da escola em relação à inserção laborativa* do aluno e/ou egresso? Como é a relação da escola com o mercado regional existente? Como a escola pode auxiliar na transição para o mundo do trabalho?
 - 3.2 Qual é o *papel do professor em relação à inserção laborativa* do aluno e/ou egresso?
 - 3.3 Quando o aluno/egresso *se torna um profissional*? O que é necessário para ser um profissional?
4. Quais as **informações que o aluno precisa** ter sobre o mercado de trabalho?
 - 4.1 Como você vê o acesso a estas informações? Há necessidade de outras habilidades e competências além das ligadas diretamente à *performance*, a tocar o instrumento? Onde obtê-las?

II. Direção do CEP-EMB

Na visão do GESTOR_(ênfase funcional):

1. Como você vê o **cenário profissional para técnicos em música de nível médio** no DF (colocações possíveis, demandas existentes, mercado de trabalho)?
2. Considerando o mundo do trabalho e este cenário regional (1), o que você pensa sobre **a formação dada na escola**, quais são seus pontos fortes e quais os pontos fracos?
3. Em relação à **inserção de alunos e egressos**, como você acha que ela se dá? Quais os problemas, as dificuldades encontradas?
 - 3.1 Qual é o *papel da escola em relação à inserção laborativa* do aluno e/ou egresso? Como é a relação da escola com o mercado regional existente? Como a escola pode auxiliar na transição para o mundo do trabalho?
 - 3.2 Que propostas podem ser feitas para melhorar esta questão? O que poderia ser feito? Neste sentido, o CEP-EMB tem buscado articulações interinstitucionais?
4. Quais as **informações que o aluno precisa** ter sobre o mercado de trabalho?
 - 4.1 Como você vê o acesso a estas informações?

III. Empregadores

1. Como você vê o **cenário profissional para técnicos em música de nível médio** no DF (colocações possíveis, demandas existentes, mercado de trabalho)?
2. Em relação à **inserção de técnicos em música de nível médio**, o que é exigido para que ocorra (no seu setor específico)? Como se dá? O que procuram nos músicos que contratam?
3. Quais as **informações que o técnico em música precisa** ter sobre o mercado de trabalho (*no seu setor específico)?
 - 3.1 Como você vê o acesso a estas informações? Há necessidade de outras habilidades e competências além das ligadas diretamente à *performance*, a tocar o instrumento?
4. Considerando o mundo do trabalho e o cenário regional, o que você pensa sobre **a formação dada na escola**, quais são seus pontos fortes e quais os pontos fracos? Em sua opinião, há sintonia com as demandas existentes (*no seu setor específico)? O que sentem falta na formação dos músicos, pensando no mercado existente?